Pedagógiatörténeti Szemle

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata

5. évfolyam
1–2. szám
2019

Impresszum

Főszerkesztő: Pukánszky Béla
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
bela@pukanszky.hu

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva
Nemzetközi tudományos board:
Prof. Dr. Rotraud Coriand, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich
Prof Dr. Gerald Grimm, Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt
Prof. Dr. Johanna Hopfner, Karl-Franzens-Universität Graz
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen
Dr. Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci
Prof. Dr. Iveta Kestere, Latvijas Universitate
Prof. Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg
Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Prof. Dr. Edvard Protner, Univerza v Mariboru
Prof. Dr. dr. hc. Ehrenhard Skiera, Universität Flensburg
Prof. Dr. dr.hc. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin

Szerkesztő: Nóbik Attila, Fizel Natasa
nobik@jgypk.szte.hu, natasa@jgypk.szte.hu
Olvasószerkesztő: Basch Éva, Garai Imre, Szabó Zoltán András
Technikai szerkesztő: Pethő Villő

Kiadó: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottsága

Felelős kiadó:
Németh András, elnök
1075 Budapest, Kazinczy u. 23.

Terjesztési forma: online
ISSN 2415-9093

Pedagógiatörténeti Szemle

5. évf. 1–2. sz.
2019

Tanulmányok

Polyák Petra: *A tanulmányi fegyelem a felsőoktatásban az ötvenes évek elején*
1.

Szűts-Novák Rita: *Imre Sándor Csiky Kálmánnéhoz írott levele a századfordulós nőnevelés kontextusában*
28.

Hársvölgyi Virág: *Magyar utazók japán fotográfiái mint gyermekkortörténeti dokumentumok*
45.

Balog Beáta és Szabolcs Éva: *Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód*
57.

Recenzió

Pelesz Nelli: *„Harmadik út?" Esély az együttműködésre*
66.

Pedagógiatörténeti Szemle • 5. évf. 1–2. sz. 1–27. o. • 2019
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2019.1.1

A tanulmányi fegyelem a felsőoktatásban az ötvenes évek elején*

Polyák Petra

PTE Egyetemi Levéltár

A Rákosi-korszak felsőoktatásában a tanulmányi hanyagság (az órai hiányzás, késés vagy bukás stb.), de a tanulmányok engedély nélküli abbahagyása is fegyelmi vétséggé vált, mely elvi szinten a tanulás munkaként való azonosításából, praktikusan a felsőoktatás szakember-utánpótlásban betöltött funkciójából következett. A szocialista tanulásszervezés a fegyelmet a diploma megszerzésének legfontosabb alapfeltételévé emelte, s a hallgatóknak a felsőoktatás ötvenes évek eleji működési mechanizmusaival szoros összefüggésben álló tanulmányi nehézségeit is pusztán fegyelemlazulásként értelmezte.

Kulcsszavak: fegyelem, fegyelmezés, Rákosi-korszak, felsőoktatás

Ha egy hallgató nem jár be órára, nem tanul, vagy megbukik egy vizsgán, oklevele megszerzését kockáztatja, azaz magatartásának alapvetően tanulmányi kihatása van. Az ötvenes évek elején azonban mindezek fegyelmi következményekkel is járhattak, a hallgatót akár ki is zárhatták a felsőoktatási intézményből.

Az, hogy a tanulmányi hanyagság a Rákosi-korszakban fegyelmi vétséggé vált, a felsőoktatásnak a kommunista párt totális politikai, gazdasági és társadalomalakító programjában betöltött, a korábbiakhoz képest eltérő funkciójából fakadt. Egyfelől a szovjet oktatási modellekhez igazodni kívánó pártállami oktatásirányítás a felsőoktatás egyik legfőbb feladatát abban látta, hogy biztosítsa az ötéves terv végrehajtásához szükséges mennyiségű új szakember kiképzését (*Szita*, 1951. 390–392. o.; *Timár*, 1989. 41–63. o.; *Lukács*, 1991. 60–62. o.).[1] Másfelől a felsőoktatás ötvenes évek eleji tömegesítése szorosan összekapcsolódott a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének programjával. A korabeli kultúrpolitikai megnyilatkozásokból elmaradhatatlan jelszó, ti. a „volt uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának megtörése" azonban a felsőoktatáshoz való hozzáférés lehetőségeinek bővítésén túl – önlegitimációs megfontolásokból – a politikailag megbízhatatlannak tartott „régi értelmiség" leváltását és

*Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP–18–3. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

[1] A szovjet felsőoktatási modell két világháború közötti sajátosságaira és működési mechanizmusaira lásd: *Konecny*, 1999; *Connelly*, 2000. 24–30.

egy rendszerhű „új értelmiségi" réteg kinevelését is célozta. Ennek érdekében az oktatásirányítás változatos módokon segítette elő az „osztályhelyzetükből" fakadóan természetes támogatóinak tekintett „munkás- és parasztszármazású" tanulók továbbtanulását, s e kedvezményezett csoport tagjai iskolaéveik alatt is sokrétű tanulmányi, anyagi és egyéb támogatásban részesültek. Mindeközben diszkriminatív eszközökkel igyekeztek távol tartani a felsőoktatási intézményektől az „osztályidegen származású" fiatalokat, azaz – meglehetősen önkényesen értelmezett fogalmi kategóriák szerint – a „kizsákmányolók", „tőkések", „kulákok" gyermekeit (*Fitzpatrick*, 1993/2000. 20., 28. o.; *Sáska*, 2006; *Takács*, 2008. 31–41. o.; *Nagy*, 2015; *Polyák*, 2016. 24–36. o.). A szocializmust építő „új értelmiség" képzőhelyei azonban nemcsak a szakmai felkészítés, hanem az indoktrináció színterei is voltak: az ideológiai szempontokat is közvetítő tananyag, a kötelező marxizmusoktatás és a felsőoktatás mindennapjait – az üzemekéhez hasonlóan – elborító propaganda mind-mind az új társadalmi-politikai intézmény- és értékrendszert fenntartó generáció kiformálását célozta. E célkitűzések megvalósítását szolgálta a gyakorlatban a felsőfokú képzés volumenének és a tervgazdasági igényeknek az összehangolása, a felsőoktatási intézmények napi működésébe is beavatkozó centralizált-bürokratikus állami irányítás és az egyetemi autonómia felszámolása, az oktatás-nevelés kérdéseit közvetlenül befolyásolni igyekvő egyetemi-főiskolai pártszervezetek létrehozása, valamint az oktatói kar politikai szempontú szelektálása és kontrollja (*Ladányi*, 1999. 78–87. o.; *Garai*, 2015; *Garai*, 2016; *Németh* és *Biró*, 2016. 43–50., 53–55. o.; az ELTE példáján: *Borsodi*, 2003. 314–346. o.; a szovjet felsőoktatási modellhez igazodó keletnémet, cseh és lengyel felsőoktatás példáján: *Connelly*, 2000).

A tervgazdaság szakemberigényének kielégítésére, valamint a hallgatóság társadalmi-politikai összetételének átalakítására vonatkozó pártintenciók azonban nem merültek ki a puszta iránymutatásban. Az ötéves terv munkaerőigényéből levezetett felsőoktatási tervek pontosan előírták, hogy adott tanévben hány „munkás- és paraszt-" vagy „értelmiségi származású" elsőéves hallgatót kell felvenni, de azt is, hogy hány diplomást kell kibocsátani. A tervszámokat a felsőoktatásba bevonhatók merítési bázisával és a képzési kapacitások bővítésének anyagi és személyi korlátaival összevető oktatásirányítás számára kezdettől nyilvánvaló volt, hogy a nagyravágyó tervek teljesítése csak akkor lehetséges, ha a felvett hallgatókat szinte hiánytalanul eljuttatják a diplomáig, azaz minimálisra csökkentik a lemorzsolódást. Az ötvenes évek elején e fogalom alatt azonban nemcsak azt értették, hogy egy hallgató a végzettség megszerzése nélkül hagyja ott a felsőoktatási intézményt, hanem – a rövidtávú tervek teljesítésének sürgető kényszere miatt – azt is, ha az oklevelét nem az előírt idő alatt szerzi meg.[2] A pártállami oktatásirányítás abból indult ki, hogy az, hogy egy hallgató biztosan és időben megszerezze oklevelét, csak és kizárólag oly módon érhető el, ha a

[2]MNL OL XIX-I-1-r. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Kollégiumának (a továbbiakban: VKM KOLL) 1950. január 24-i ülése.

tanulási folyamatot a lehető legaprólékosabban szabályozzák. E szabályrendszer betartását jelölte a *tanulmányi fegyelem*.

A szocialista értelemben vett fegyelem azt a magatartást fejezte ki, hogy a társadalom tagjai betartják azokat a törvényeket, jogszabályokat és erkölcsi követelményeket, melyek kijelölik a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyüket (*Borbély* és *Durkó*, 1957. 54–62. o.). Az ötvenes évek Magyarországán a társadalom működését előíró szabályrendszer alapja a szocializmus (illetve távlatilag a kommunizmus) felépítésének imperatívusza volt, melynek megvalósulását a marxista–leninista ideológia szerint az biztosította, ha az – össztársadalmi érdek megnyilvánulásaként deklarált – törvényeket és normákat mindenki betartja. Az eszmerendszer végső célja a követelmények interiorizációja, tehát az öntudatos és önként vállalt fegyelem kialakítása volt, ezért elemi szerepet tulajdonított a viselkedés „helyes irányban" történő befolyásolásának, azaz a nevelésnek (*Makarenko*, 1949a, 1949b; *Borbély* és *Durkó*, 1957. 62–69. o.; *Ágoston*, 1962. 158–193. o.). Ugyanakkor a meggyőzésen túl a kényszerítő jellegű eszközöket is elengedhetetlennek tartotta a közös célokat veszélyeztető renitensek megfegyelmezésére. Mivel a pártállam ideológiai érvrendszere a jogi-erkölcsi előírások megsértését nem pusztán a politikai hatalom birtokosainak aktuális céljaival való szembeszegülésként, hanem az össztársadalmi célkitűzések akadályozásaként is értelmezte, a rendbontókkal szemben alkalmazott fegyelmi intézkedések elvi célja az volt, hogy a fegyelmezetlen kisebbséget alárendelje a „többségi akaratnak", s végső soron – vagyis ha a nevelés különféle módszerei és eszközei kudarcot vallottak – biztosítsa a társadalom zavartalan fejlődését (*Weltner*, 1950. 64–67. o.; *Csatár*, 1951. 698. o.; *Borbély* és *Durkó*, 1957. 63. o.).

Jelen tanulmányban e szocialista értelemben vett fegyelemnek a felsőfokú tanulmányok folytatásában játszott szerepével foglalkozom 1948 és 1953 között. Az elemzés a felsőoktatás szovjetizálását megindító, 1948. évi, ún. egyetemi reformtól az *új szakasz* hangsúlyváltásait követő korrekciókig terjedő időszakot fogja át, tehát a Rákosi-korszak azon a periódusát, amelyben a tanulmányi fegyelem megsértése akár kizárással fenyegető vétségnek minősült. A kérdéskört először – a korabeli politikai és propagandamegnyilvánulások alapján – a tanulásra vonatkozó, hivatalos diskurzus változásán keresztül közelítem meg, ezt követően pedig azt vizsgálom, hogy mindez milyen közvetlen következményekkel járt a felsőfokú tanulmányok folytatásának mindennapjaiban. Végül pedig több mint négyszáz, tanulmányi vétség miatt indított (s többségében kizárással végződő) eljárás dokumentációja alapján a szankcionálás konkrét intézményi gyakorlatát mutatom be.

Az elemzés forrásanyagát a mindenkori oktatási minisztériumok,[3] illetve fel-

[3] A felsőoktatás állami irányítása 1951-ig a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz, 1951 és 1952 között a Közoktatásügyi Minisztériumhoz tartozott. Az 1952 végén létrehozott Felsőoktatási Minisztérium csak néhány hónapig működött, ezt követően, 1953 nyarán a Felsőoktatási és a Közoktatásügyi Minisztérium összeolvasztásával az oktatás az Oktatásügyi Minisztérium (OM) irányítása alá került.

sőoktatási kérdésekben illetékes központi pártszervek[4] Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában őrzött iratanyaga jelenti. A vizsgált időszakban a mindenkori (felső)oktatási minisztérium felelt azért, hogy valamennyi egyetem és főiskola oktató- és nevelőmunkájában egységes elvi, pedagógiai és módszertani szempontok érvényesüljenek, ám az egyes felsőoktatási intézmények a profiljuknak megfelelő szakminisztérium irányítása alatt álltak (*Ladányi*, 1986. 36–38. o.). Jelen kutatás során a forrásfeltárás a mindenkori (felső)oktatási minisztériumok irataiban található fegyelmi dokumentációra terjedt ki, mely legrészletesebben az e minisztériumok által felügyelt felsőoktatási intézmények – ti. a tudományegyetemek bölcsész-, természettudományi és jogi karai, egyes műszaki felsőoktatási intézmények, pedagógiai főiskolák, Idegen Nyelvek Főiskolája – ügyeit tartalmazza. Ám abból fakadóan, hogy az ország összes egyetemről és főiskolájáról való kizárást a mindenkori (felső)oktatási miniszterrel is egyeztetni kellett, s a minisztérium a hivatalos ügyrenden túl gyakran kért jelentéseket a felügyelete alá nem tartozó intézmények fegyelmi ügyeiről is, az iratanyagban szinte valamennyi intézményből találhatunk eseteket. Az iratmegmaradás esetlegessége miatt azonban a megőrződött dokumentáció egyik intézmény esetében sem teljes. A jelen dolgozat alapját képező, valamivel több mint négyszáz fegyelmi eset megközelítőleg felét tudományegyetemi karokon, negyedét műszaki egyetemeken bonyolították le, ezen túl főként pedagógiai főiskolák, valamint a közgazdasági, illetve agrártudományi felsőoktatási intézmények fegyelmi eseteinek vizsgálatára nyílt mód. A feldolgozott esetek nagyjából fele fővárosi, fele vidéki felsőoktatási intézményekhez köthető.

A tanulás mint munka

A felsőoktatás szovjet típusú átszervezése közepette jelentősen átalakult a felsőfokú tanulmányok folytatásának, s általában a tanulásnak a diszkurzív környezete.[5] A tanulás kommunista értelmezése ugyanis elvetette, hogy a diploma megszerzése kizárólag egyéni érdekeket szolgálna, ezzel szemben úgy tekintette, hogy a hallgató azért tanul, hogy elsajátított ismereteit minél előbb a társadalom rendelkezésére bocsáthassa.[6] A propagandamegnyilvánulásokban a tanulás

A minisztériumok szervezetéről, irányításáról bővebben lásd *Ladányi*, 1986. 228–229. o.; *T. Kiss*, 1993. 90–120. o.

[4] A felsőoktatás kérdéseivel 1949 nyarától a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) Központi Vezetőségének Oktatási Osztálya, 1950 tavaszától pedig az Agitációs és Propaganda Osztály foglalkozott, melynek irányító szerve az Agitációs és Propaganda Pártkollégium (utóbb Bizottság) volt.

A feladatkör 1954 júliusában az oktatási és kulturális propaganda területétől leválasztva a Tudományos és Kulturális Osztályhoz került. A felsőoktatás pártirányításáról bővebben lásd *Ladányi*, 1986. 227–228. o.

[5] Bár e kérdéskörrel nem foglalkozom, szükséges megemlíteni, hogy a tanulás kommunista értelmezése és az ebből fakadó konzekvenciák – persze eltérő hangsúlyokkal, de – az alap- és középfokú oktatási intézmények diákjaira is érvényesek voltak.

[6] Lásd például: Lukács György: Az új egyetem munkaerkölcséről. (1948.10.20.) *Fiatal Magyarország*, 5.

hazafias kötelességként jelent meg, ám a szocialista hazafiság értelmében, mely a haza szeretete alatt (többek között) a „szocializmust építő haza jelenének és kommunista jövőjének" szeretetét értette (*Sarija*, 1951. 124–127. o.; *Darvas*, 1952. 552. o.; *Siskin*, 1955. 212–234. o.), az 1948 elején felbukkanó, „*Tanulj többet, hazádat építed!*" jelmondat második felében a *haza* helyét fokozatosan a *szocializmus* vette át.

A szocializmus építésében a minél magasabb színvonalú tanulással való közreműködést azonban nem pusztán az e célokért lelkesedők belső késztetéseként értelmezték, az az1951-ben kiadott tanulmányi, fegyelmi és vizsgaszabályzat szerint nemcsak valamennyi hallgató alkotmányos joga, hanem „*megtisztelő*" és „*becsületbeli*" kötelessége is volt.[7] Ennek teljesítését a pártpropaganda rendszeresen párhuzamba állította a munkával, mondván: a tanulás „*olyan kötelessége minden egyetemistának, mint a munkásnak a norma teljesítése, vagy a dolgozó parasztnak az időbeni szántás, vagy vetés*",[8] mivel a „*szocializmus eredményes építéséhez ugyanúgy hozzátartozik az önfeláldozó tanulás, mint az önfeláldozó munka*".[9] A tanulás munkaként való azonosításából fakadóan a szocialista munkaerkölcs kritériumai a tanulmányi munkára is kiterjedtek: a tanulmányi fegyelem ily módon nem sokban különbözött az üzemi dolgozók munkafegyelmére vonatkozó előírásoktól (*Krémer*, 1950; *Weltner*, 1950; *Csatár*, 1951; *Siskin*, 1955. 189–212. o.). A munkához való viszony ideáltipikus értelmezése alapján a hallgatóknak saját „munkaterületükön" fel kellett ismerni, hogy a tanulással nemcsak saját, hanem a szocializmus mielőbbi felépítését (az uralkodó politikai diskurzus szerint: az egész társadalom érdekét) szolgálják. De azzal is tisztában kellett lenniük, hogy a tanulmányi rendszabályok a „tanulás fokozására" és az azt akadályozó körülmények kiküszöbölésére irányulnak, vagyis betartásuk saját érdekük, ezért ezeket önként (ti. kényszerítő eszközök alkalmazása nélkül is) végre kell hajtaniuk. Minthogy a munkafegyelem megszilárdítására vonatkozó pártintenciókat is szinte szó szerint alkalmazták az egyetemekre és a főiskolákra is, a tanulmányi fegyelemre nevelés idealisztikus célja az volt, hogy a hallgatók között olyan „közhangulat" alakuljon ki, amely a tanulást „becsület és dicsőség dolgának" tekinti; nem tűri a fegyelem lazítását, a hanyagokat, lustákat és „lógósokat" megbélyegzi, és kötelességeik teljesítésére kényszeríti őket (*Ágoston*, 1952a, 1952b; *Borbély* és *Durkó*, 1957. 53–93. o.; vö. *Makarenko*, 1949a).

A tanulás és a termelés, a felsőoktatási intézmények és az üzemek azonosítása azonban nemcsak a pártpropaganda nyelvi szintjén és erkölcsi követelmények megfogalmazásában nyilvánult meg, hanem a szovjet ideológiai-pedagógiai

[7] A vallás- és közoktatásügyi miniszter, a földművelésügyi miniszter és az egészségügyi miniszter 1400–65–11/1951. (II. 18.) V. K. M. számú rendelete az egyetemek és főiskolák általános tanulmányi, fegyelmi és vizsgaszabályzatának megállapítása tárgyában. *Magyar Közlöny – Miniszteri rendeletek*, 1951. 29. sz. 199–206. (A továbbiakban: TFVSZ 1951).

[8] Gosztonyi János: Egyetemi munkánk hibáiról. (1950.10.06.) *Szabad Ifjúság*, 7.

[9] Az osztályöntudat tegye kötelességévé minden munkásfiatalnak, hogy tovább tanuljon. (1950.06.02.) *Szabad Ifjúság*, 5.

megfontolások egyetemi-főiskolai környezetre való kiterjesztésével a gyakorlatban is. Az iskola és a munka világának szoros összekapcsolása a szovjet modellt követő oktatási rendszerek immanens része volt, mely egyfelől megmutatkozott a tervgazdaság szakemberigényének és a (szak)képzési kapacitások szoros összehangolásában, de abban is, hogy a képzési tartalmakat – az ideológiai szempontokon túl – elsősorban a „gyakorlati élet követelményei", ti. a leendő munka elvégzéséhez szükséges (illetve elégségesnek gondolt) ismeretek szempontjából súlyozták és szelektálták. Így például az orvosképzésben a minél gyorsabban munkába állítható gyakorló orvosok kiképzése, a bölcsészkarokon a tanárképzés és az egyes iskolatípusok pedagógusigényei, a jogászképzésben a munka- és gazdaságjog oktatása, a mérnökképzésben az üzemi tervgazdálkodás kérdései kerültek előtérbe.[10]

Másfelől az oktatás-nevelés, valamint a termelőmunka összekapcsolása a „sokoldalúan fejlett emberek" kiképzésének marxi koncepciójából levezetett, de olykor reformpedagógiai hivatkozásokkal is megtámogatott szovjet pedagógiai nézeteknek is alapeleme volt (*Golnhofer*, 2004; *Somogyvári*, 2016). Míg a politechnikai képzés koncepciója a közoktatásban elsősorban a termelés egyes ágainak, illetve technikai alapkészségek megismertetését célozta, a szakképzésben és a felsőoktatásban az „elmélet és a gyakorlat egysége" főként a képzési területhez kötődő, üzemekben, termelőszövetkezetekben eltöltött szakmai-termelési gyakorlatok kibővítésével jutott érvényre. A termelési gyakorlatok elvben arra voltak hivatottak, hogy a hallgatók közvetlenül is megismerkedjenek az adott szakterülethez tartozó valamennyi munkafolyamattal, a fizikai és a szellemi munkát igénylő posztokon egyaránt, hogy majdan frissdiplomásként hatékonyan ültethessék át a szocialista munkaszervezésről és -módszerekről szerzett tankönyvi tudásukat a gyakorlatba (vö. *Konecny*, 1999. 144–145. o., 176–197. o.). A praktikus ismeretek megszerzésén túl a termelőmunka oktatási-nevelési eszközként való alkalmazása, a szellemi és fizikai munka oktatási rendszeren keresztül történő közelítése messzemenő politikai-ideológiai célokat is szolgált, tőle a fizikai munka megbecsülését, tágabb dimenzióban a „munkásosztály vezetőszerepének" elismerését remélték, s azt, hogy az „osztályhelyzetüknél" fogva megbízható(nak vélt) „munkásosztállyal" és a termelőszövetkezeti csoportok tagjaival kialakított közvetlen kapcsolat a diákok ideológiai-politikai nevelésére is pozitív hatást gyakorol (*Falusné*, 1955; *Fukász*, 1961; *Fukász*, 1962).

A tervgazdasági munkaszervezés mechanizmusai hangsúlyosan jelentkeztek a hallgatók (és az oktatók) teljesítményének megítélésében is. A felsőoktatási *munka* sikerének mércéjét ugyanis a mindennapokban nem a szocializmus jövőbeli felépülése jelentette, az intézmények „normái" az olyan megszámlálható eredmények lettek, mint a felvettek és végzettek ötéves terv alapján meghatározott létszáma és szociális megoszlása, tanulmányi átlaga. A hallgatók

[10]MNL OL M-KS 276–89/305. Az MDP KV APO jelentése az egyetemi reformjavaslatok elvi szempontjairól és végrehajtásának biztosításáról. Budapest, 1950. július 25.; MNL OL XIX-I-1-r. VKM KOLL 1950. október 30-i ülése.

tervteljesítésben betöltött szerepét a Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) egyik 1951-es feljegyzése ellentmondást nem tűrő hangon jelölte ki: *„Minden egyetemi hallgató vizsgája alkalmával a szocializmust építő magyar haza államával szemben teljesíti kötelezettségeit, mint munkásaink a termelés fokozásával, dolgozó parasztjainak a beadás teljesítésével. A diákfiataloktól azt várja Pártunk, hogy időben és jó eredménnyel vizsgázzanak.* (…) *A terv – törvény – pontos végrehajtása kötelező mindenki számára. A hallgató tervszabta kötelessége a jó eredményű és időben történő vizsgázás. Aki vizsgájára hanyagul készül, vagy nem vizsgázik, népünk akaratával kerül szembe, tette törvényszegéssel egyenlő.”*[11]

A felsőfokú tanulmányok fegyelmezett folytatása túlmutatott tehát a puszta erkölcsi kötelességeken, a hallgatók számára pedig jogi kényszerré is vált: ez képezte a társadalmi munkamegosztásban számukra kijelölt feladatot, melynek teljesítése az 1949-es alkotmány értelmében nem egyéni elhatározás függvénye volt, hanem kötelező, ugyanúgy, ahogy saját munkaterületének ellátása minden „munkaképes polgár” számára.[12] E megfontolásra vezethető vissza, hogy a tanulmányok hanyag végzése fegyelmi vétséggé vált. Az ötvenes évek eleji intézményi (üzemi, felsőoktatási) fegyelmi szabályzatokban a munkavégzéssel összefüggő vétségek szankcionálását az ideológiai érvelés azzal legitimálta, hogy az elvégzendő (esetünkben: „tanulási”) munka a szocializmus felépítését szolgáló ötéves terv része, a tervgazdálkodást folytató államnak pedig törvényi kötelessége ezt a tervet „megvédeni”, s adminisztratív eszközök alkalmazásával is fellépni a „munkafegyelem frontján” jelentkező, kirívó fegyelemsértésekkel szemben (*Gyekiczky*, 1989. 62–63. o.).

A hallgatók tervgazdálkodásban betöltött szerepét jól mutatja, hogy a tanulmányok engedély nélküli megszakítása is fegyelmi büntetést vonhatott maga után. A tervteljesítést ugyanis nagyban veszélyeztette volna, ha valaki bármikor, önszántából abbahagyhatja tanulmányait, ezért az 1951-es tanulmányi, fegyelmi és vizsgaszabályzat szabályzat kimondta, hogy a *„hallgató köteles tanévenként a beiratkozásra megállapított időben beiratkozni.”*[13] E paragrafus nem a beiratkozás előírt időpontjainak betartatására szolgált, hanem a *beiratkozás kötelezettségét* rögzítette, melyet a szabályzat egy korábbi szövegváltozata a rendelkezés alapelvének tekintett: „Az egyetem a hallgatók munkahelye, *az egyszer beiratkozott hallgató mindaddig tagja az egyetemnek, amíg tanulmányait sikeresen be nem végzi*”.[14] Az önkényes kimaradás *engedély nélküli lemorzsolódás*nak minősült, melyet általában kizárással büntettek. Az engedélyezett lemorzsolódás és a kizárás intézményi szempontból végső soron ugyanarra az eredményre vezetett, utóbbi azonban a hallgatóra nézve számos hátrányos következménnyel járt. A kizártak

[11] MNL OL M-KS 276–89/312. Javaslat a félévi vizsgákkal kapcsolatos feladatokkal [sic!]. Budapest, 1951. november 30.

[12] 1949. évi XX. tc. 9. § 1., 2.

[13] TFVSZ 1951. 8. § (5).

[14] MNL OL XIX-I-1-r. VKM KOLL 1950. november 24-i ülése. Kiemelés az eredetiben.

elveszítették addigi féléveiket és tanulmányaik folytatásának lehetőségét is,[15] egy 1952-es rendelet értelmében pedig ösztöndíjuk visszafizetésére kötelezhették őket.[16]

A propagandamegnyilvánulásokban a tanulás az ötvenes évek elejétől önmagán túlmutató jelentőségűvé vált: a hallgatók „több" és „jobb" tanulással „harcoltak" „az emberiség boldog jövőjéért", amely felé „a Párt vezet", az „imperialisták" ellen, fejezték ki szeretetüket Sztálin és Rákosi Mátyás iránt, erősítették a békefrontot stb. A tanulás – ahogy a munka – politikai cselekedetté vált, amely a hallgató társadalmi-politikai berendezkedéshez fűződő viszonyát fejezte ki: „[A]*hogy az üzemben döntő kérdés a termelés kérdése, ugyanígy az egyetemen a tanulást kell a legfontosabb feladatnak tekinteni.* (. . .) [A]*z egyetemeken a diákoknak a népi demokráciához való hűségét azzal lehet a legjobban lemérni, hogyan tanulnak, milyen vizsgaeredményeket érnek el.*"[17] Minthogy az egyéni tanulmányi eredmény a szocialista építés kontextusában nyert értelmet, nemcsak egy-egy hallgató képességeiről vagy motivációiról tanúskodott, hanem a politikai hatalom birtokosainak szemében arról is, hogy mennyire igyekszik megfelelni a központi elvárásoknak (vö. *Kotkin*, 1995. 207. o.; *Konecny*, 1999. 154., 159–161. o.; *Szabó*, 2007. 158–164. o.).

Tanulásszervezés a szovjetizált felsőoktatásban

A felsőoktatási intézmények ötvenes évek eleji erőltetett tömegesítése szükségszerű hatást gyakorolt az oktatás, képzés folyamataira. Egyfelől a nagyszámú elsőéves megjelenése átalakította az oktatás rendjét és megnövelte a kezdő évfolyamokkal való foglalkozás feladatait, másrészt annak következtében, hogy a felvételre kerülők körét elsősorban társadalompolitikai szempontok szerint alakították ki, nagy számban kerültek be olyanok a felsőoktatási intézményekbe, akiket középiskolai tanulmányi eredményük vagy a felvételi vizsgán nyújtott teljesítményük nem predesztinált volna felsőfokú tanulmányok folytatására (*Sáska*, 2006; *Polyák*, 2016; a diákok tanulmányi teljesítménye és szociális összetétele közti összefüggésekre az ötvenes évek eleji általános és középfokú oktatás vonatkozásában lásd *Knausz*, 1988/1998). Az oktatásirányítás a nem megfelelő előképzettséggel bekerülők tanulmányi nehézségeit, valamint azt, hogy lehetőleg mindenki az előírt idő alatt szerezze meg oklevelét, a tanítási-tanulási folyamat rendkívül aprólékos szabályozásával, széleskörű propagandával és a lemaradók szüntelen agitálásával igyekezett pótolni. A szocialista oktatás- és tanulásszervezés szinte kézen fogva próbálta átvezetni – ha az agitáció in-

[15] TFVSZ 1951. 23. § (4).

[16] 40/1952. (V. 11.) M. T. sz. rendelet a tanulmányaikat félbenhagyó vagy azokból fegyelmileg kizárt hallgatók ösztöndíjának visszatérítéséről [sic!]. *Közoktatásügyi Közlöny*, **2.** 1952. 10. sz. 118–119.

[17] Az egyetemi félévi vizsgák színvonalának emeléséről és az új tanulmányi rendtartásról tárgyalt az egyetemek vezetőinek értekezlete. (1950. 12. 06.) *Szabad Nép*, 5.

tenzitását nézzük, azt is mondhatjuk, hogy „áttuszkolni" – a hallgatókat az egyetemi-főiskolai éveken.

Az oktatás- és tanulásszervezés jelszavai a *rendszeres/folyamatos*, illetve az *egyéni* tanulás lettek. A *folyamatos* tanulás koncepciója azt célozta, hogy a hallgatók ne csak a vizsgaidőszakban ún. „kampány-" vagy „rohamtanulással", tehát rendszertelenül és esetlegesen készüljenek fel a vizsgáikra, hanem egész évben szervezetten és folyamatosan tanuljanak. E gondolat egyik legsajátosabb propagandamegnyilvánulása a *„Tanuld meg még ma, amit ma előadtak!"* buzdító jelmondat volt.[18] A *folyamatos tanulás* azonban több volt, mint módszertani ajánlás: a szabályzat a hallgatók kötelezettségeit úgy állapította meg, hogy idejük lehető legnagyobb részét lefedje kötelező vagy erősen ajánlott foglalkozásokkal. A félév közbeni vizsgákkal, tanulmányi versenyekkel pedig igyekeztek rávenni őket arra, hogy a fennmaradó időben is folyamatosan tanuljanak.

Az oktatás kötelező formái közé az előadások, szemináriumok és különféle gyakorlatok tartoztak, melyek heti óraszáma 35-40 körül mozgott. Ezeken túl kiegészítő foglalkozások (szakkörök, konzultációk, tanulókörök stb.) jelentették a tanulás szervezett alkalmait, melyek a kötelező órákkal együtt ideális esetben heti kb. 70 órát töltöttek ki.[19] Mivel az oktatásirányítás szerint az ismeretek elsajátításának legfőbb előfeltétele az oktatás e szervezett formáiban való részvétel volt, a tanulmányi fegyelem egyik legfontosabb fokmérőjévé a *fizikai jelenlét* vált, az igazolatlan hiányzást pedig – mértékétől függően – a legenyhébb fegyelmi büntetéstől, a figyelmeztetéstől kezdve akár kizárással is sújthatták.

A vizsgarendszer átalakításával ekkortól valamennyi kötelező tárgy hallgatását vizsga (kollokvium) követte. A beszámoltatás különféle formái a félévi vizsgáktól kezdve az évközi kisvizsgákon, villámzárthelyiken, beadandókon keresztül a feleltetésig bontották egyre kisebb és kisebb időegységekre a tanévet, egészen a tanórák szintjéig: az ezeken való „*tényleges szellemi részvételt*"[20] az órai jegyzetekkel kellett bizonyítani. A képzés belátható részegységekig való felbontása a foucault-i fegyelmező idő funkcióit töltötte be: egyrészt a rendelkezésre álló időkeret lehető leghatékonyabb – korabeli megfogalmazásban: „tervszerű" – kihasználását szolgálta, de azt is, hogy a hallgatók teljesítményéért felelős szervek – a tanszékek, a tanulmányi osztály vagy a pártszervezet – még a félév/tanév befejezése előtt információt szerezzenek a hallgatók előrehaladásáról, főként a beavatkozást igénylő lemaradásokról (*Foucault*, 1990. 203–219. o.; vö. *Németh*, 2014. 48–53. o.).

Mivel a kötött tantervek kizárták a fakultativitást, a rendszeres ellenőrzése-

[18]Tátrai Béla: „Tanuld meg még ma, amit ma előadtak". (1952. 02. 14.) *Szabad Nép*, 4.

[19]MNL OL M-KS 276–89/312. A Budapesti Műszaki Egyetemen f. évi október 24-én a folyamatos tanulás biztosítása tárgyában tartandó ankét bevezető előadásának vázlata. Budapest, 1951. október 17.

[20]MNL OL M-KS 276–89/312. A Budapesti Műszaki Egyetemen f. évi október 24-én a folyamatos tanulás biztosítása tárgyában tartandó ankét bevezető előadásának vázlata. Budapest, 1951. október 17.

ken keresztül minden hallgató tanulmányi teljesítménye azonos kritériumok szerint vált mérhetővé és összehasonlíthatóvá, az előrehaladás (a következő tanévre való beiratkozás) pedig csak ezeken az egymásra épülő, hierarchizált fázisokon keresztül vált lehetségessé (vö. *Foucault*, 1990. 214–215. o.). Ebbe az időkeretbe a tanulmányaikat még a Horthy-korszak képzési rendje szerint megkezdőket is belekényszerítették: a VKM 1950 júliusában rendelte el, hogy az 1950/51. tanévre csak az iratkozhat be, akinek semmilyen vizsgaelmaradása nincs. Azok a hallgatók, akiknek elmaradt vizsgájuk volt, szeptember végéig kaptak lehetőséget, hogy letegyék azokat, ellenkező esetben csak az utolsó, minden vizsgát tekintve sikeresen befejezett évet követő évfolyamra iratkozhattak be.[21]

A képzés egymásra épülő fokozatokra való bontása nem csak azt jelentette, hogy a hallgató továbbhaladása az e fokozatokhoz kapcsolt vizsgák teljesítésétől függött. Mivel – ahogy a szabályzat egyik korai szövegváltozata fogalmazott – *„a dolgozó nép fiaiból és leányaiból az előírt idő alatt, évveszteség nélkül"*[22] kellett kiképezni a szocializmus jövendő építőit, a bukás is a tanulmányi rend megsértésének minősült.[23] A bukottak fegyelmi büntetésének mértéke az elbukott vizsgák számától, illetve a nem teljesített tárgytól függött. Előbbi tulajdonképpen azt jelentette, hogy a tanulmányi elégtelenség fegyelmi vétséggé vált, utóbbi pedig azt, hogy a marxizmus-leninizmusból a pótvizsgákon is elbukó hallgatókat gyakran automatikusan kizárták.

E szigorúan szabályozott időterv az oktatókat ugyanúgy kötötte, mint a hallgatókat. A tanulás ritmusát a központilag előírt vizsgaidőpontok jelölték ki, a tantervek és óratervek központi jóváhagyása viszont – a tananyag megfelelő ideológiai alátámasztásának ellenőrzése mellett – azt is követhetővé tette, vajon ezek közlése óráról órára megfelelő ütemben zajlik-e. Így egy oktatót azért is elmarasztalhattak, ha meghosszabbította egy dolgozat leadási határidejét.[24]

A tanszékek korábban nem tapasztalt mértékű felelősséget viseltek hallgatóik előmeneteléért: folyamatosan követniük kellett előrehaladásukat, felderíteni problémáikat, de segítséget is biztosítaniuk kellett – szakmai problémák esetén konzultációkkal, egyéb esetben a tanulmányi osztály értesítésével, s eközben mindvégig kiemelt figyelemmel kellett kísérniük a szakérettségisek és általában a „munkás- és parasztszármazású" hallgatók előmenetelét.[25]

A „tervszerű tanulmányi munka" ellenőrzését biztosította a tanulmányi csoportok kialakítása is. E csoportok egy szak azonos évfolyamán tanuló, 15-30

[21]MNL OL XIX-I-1-h. 250. doboz, 1400–65–81/1950. Utóvizsgák (pótvizsgák) határidejének megállapítása és elmaradt vizsgák (kollokvium, szigorlatok) felszámolása. Budapest, 1950. július 24.

[22]MNL OL XIX-I-1-r. VKM KOLL 1950. november 24-i ülése.

[23]TFVSZ 1951. 17. § (5).

[24]MNL OL M-KS 276–89/328. Az 1951/52-es tanév tanulmányi és politikai munkájának értékelése az egyetemi és főiskolai pártszervezetek jelentései alapján. Budapest, d. n.

[25]MNL OL XIX-I-1-h. 250. doboz, 1400–57–27/1950. A tanszékek munkájának megszervezése. Budapest, 1950. szeptember 5.; MNL OL XIX-I-1-h. 249. doboz, 1400–52–22/1950. A rendszeres tanulás biztosítása. Budapest, 1950. november 9.

hallgatóból kialakított „brigádok" voltak, melyek létrehozása a makarenkói pedagógia, valamint a munkahelyi kollektívák munkafegyelmére vonatkozó pártiniciatívák egyetemi-főiskolai környezetre való adaptálását jelentette. A tanulmányi csoportoknak olyan kommunista értelemben vett közösségekként kellett funkcionálniuk, melyek tagjai egy közös cél elérése – perspektivikus értelemben a szocializmus új értelmiségévé válás, konkrétabban például a félévi vizsgák eredményes letétele – érdekében munkálkodnak.

A feladatok végrehajtása során a csoport tagjai nemcsak saját munkájukért voltak felelősek, hanem a közösség teljesítményéért is, s fordítva: a közösségnek is felelősséget kellett vállalnia tagjai munkájáért, vagyis szükség esetén megfelelő eszközökkel – rábeszéléssel, bírálattal, tanulmányi segítséggel stb. – kellett elérnie, hogy a lemaradó ne akadályozza a közösség céljainak elérését (*Makarenko*, 1949c. 116–117., 125–126. o.; *Ágoston*, 1952a; *Siskin*, 1955. 159. o.).

E makarenkói kiscsoportok létrehozásának célja az volt, hogy a hallgatóságot olyan kis létszámú közösségekre bontsa, amelyeken keresztül a tanulmányi, erkölcsi, ideológiai követelményeket minden egyes hallgatóhoz közvetlenül el lehet juttatni, valamennyiük teljesítménye láthatóvá, megfigyelhetővé válik, s az erről szerzett információk is – vonatkozzanak a tanulmányi lemaradásra vagy ellenséges beállítottságra – eljutnak a megfelelő „szervekhez". A tanulmányi csoportok mint virtuális, fegyelmező terek a tanulmányi osztályok, a tanszékek, valamint a párt- és DISZ-szervezetek munkáját kiegészítve tagjaik „társadalmi ellenőrzését" látták el (vö. *Foucault*, 1990. 193–203. o.; *Konecny*, 1999. 152–154. o.; *Connelly*, 2000. 62–63. o.).

A szocialista tanulásszervezés a szervezett foglalkozásokon is túlterjeszkedett. A hallgatók tanulmányi munkájának alapja ugyanis az *egyéni* tanulás volt, mely elnevezésével a saját tanulmányok iránti felelősséget volt hivatott hangsúlyozni, de elsősorban arra utalt, hogy a különféle szervezett alkalmakon túl is tanulni kell. A *folyamatos tanulás* kötelező és erősen ajánlott formái mögött azonban az *egyéni* meglehetősen háttérbe szorult, főként, mert ténylegesen is alig maradt idő a tanulmányi munka önálló megszervezésére. A saját tanulmányok iránti felelősség ugyanis nem jelentett önállóságot: az egyéni tanulásra fordított időt az oktatóknak házi feladatokkal kellett kitölteniük (vö. *Németh*, 2014. 128–133. o.; *Connelly*, 2000. 62–65. o.).

Az idő egyéni beosztását a diákszállókon a takarékossági okokból bevezetett, kötelező villanyoltás is korlátozta, de egy hallgató egyedül arról sem dönthetett, hogy mikor szeretne vizsgázni, vizsgaterve ugyanis a tanulmányi csoportnak volt, az összes tagnak egy tárgyból csak azonos időben lehetett felelnie, s elítélendő volt, ha valaki szándékosan bukott meg annak érdekében, hogy az utóvizsgán jobb jegyet szerezhessen.

A jobb jegyért vizsgázó hallgatókat gyakran minősítették karrieristának, s azzal vádolták őket, hogy vétettek a vizsgarend ellen, mivel egyéni érdekeik (például a jobb jeggyel elérhető magasabb ösztöndíj) háttérbe szorították a tanulmányi csoport érdekét, ti. hogy a félévi kimutatásokban minél kevesebb

legyen az utóvizsgák száma.[26]

Az egyéni tanuláson túli időt politikai körök, DISZ-rendezvények csökkentették minimálisra, ezek szervezésének és elrendezésének célja a hallgatók idejének közösségi keretekben történő, lehetőleg maximális lefedése és kihasználása volt. A központi jelentésekben rendszeresen bírálták azokat az órarendeket, amelyekben lyukasóra is volt, mondván: a hallgatók ilyenkor csak „*csellengenek*".[27] De az egyéni tanulást követően fennmaradó időt sem tekintették „szabad időnek": a budapesti jogi kar DISZ-bizottsága már 1950-ben felhívta a pártközpont figyelmét, hogy az elsősök között „*veszélye fenyeget a lazaságnak*", mivel nincs szombaton semmilyen elfoglaltságuk, így azt nagy részük „*vikkendnek tekinti és nem használja fel a tanulás céljaira*. [sic!]"[28].

Ha a hallgatók szabadidejét nem is sikerült teljes mértékben kitölteni ideológiai-nevelési szempontból hasznos foglalatosságokkal, azt azonban kikötötték, hogy mit nem csinálhatnak: a nappali tagozatos hallgatók nem vállalhattak munkát. Azzal a veszéllyel, hogy a hallgatók a gyorsabb pénzhez jutás és magasabb fizetés reményében állást vállalnak, s emiatt lemorzsolódnak, kezdettől fogva számolni kellett, főként olyan képzések esetében, amelyek egyelőre felsőfokú végzettség nélkül is betölthető munkakörre képesítettek.[29] Az ipar elszívó hatása a műszaki és természettudományi szakokon tanulók esetében volt különösen erős, utóbbiak számára ráadásul a pedagógusfizetésnél is jobb kilátásokkal kecsegtetett.[30] 1951-ben és 1952-ben a hallgatók alkalmazásának kérdéseit minisztertanácsi rendeletek szabályozták, melyek kimondták, hogy a nyári szüneten kívül csak *„különleges érdek fennforgása"* esetén lehet nappali tagozatos hallgatót alkalmazni, és kizárólag a dékán (igazgató) engedélyével.[31] Az engedély nélküli munkavállalás azonban a tiltás ellenére is gyakori volt, amelyet az is lehetővé tett, hogy a szakképzett munkaerő hiánya miatt a munkáltatók is hajlamosak voltak eltekinteni az engedélyek beszerzésétől.[32]

A tanulás propagandája átszőtte a felsőfokú tanulmányok folytatásának mindennapjait, a vizsgák közeledtével pedig az agitáció rendszerint magasabb fokozatra kapcsolt, és a jó vizsgaeredmények elérését a szocializmus felépítése, a béke megvédése vagy valamely aktuális pártiniciatíva teljesítése érdekében kifejtett „harci feladatként" propagálta. Az Egri Pedagógiai Főiskola oktatói

[26]Lásd például: MNL OL XIX-I-2-f. 125. doboz, 847/855–V32/2/1954. V. D. jellemzése. Budapest, 1952. március 11.

[27]MNL OL M-KS 276–89/305. Jelentés az egyetemi reformról. H. n., d. n.

[28]MNL OL M-KS 276–89/305. Állam és Jogtudományi Kar DISZ Bizottságának jelentése. H. n., d. n.

[29]MNL OL XIX-I-1-r. VKM KOLL 1950. április 6-i ülése.

[30]MNL OL XIX-I-1-r. VKM KOLL 1950. január 24-i ülése.

[31]137/1951. (VII. 7.) M. T. sz. rendelete az egyetemet, főiskolát vagy szakközépiskolát végzett hallgatók tervszerű munkába állításáról, valamint a tanulmányaikat folytató hallgatók alkalmazásának szabályozásáról. *Közoktatásügyi Közlöny,* **1.** 1951. 4. sz. 85–86.; 35/1952. (V. 4.) M. T. sz. rendelet az egyetemi és főiskolai hallgatók munkaviszonyba lépésének szabályozásáról. *Közoktatásügyi Közlöny*, **2.** 1952. 10. sz. 118.

[32]MNL OL M-KS 276–86/87. MDP Agitációs és Propaganda Bizottság 1951. november 26-i ülése.

1950 decemberében például azt a feladatot kapták, hogy magyarázzák meg a hallgatóknak, hogy a vizsgákon „*a végzett munkáról kell beszámolniok, a munkáról való beszámoló pedig a szocialista társadalomban dicsőség*" (a helyi DISZ ehhez azt a némiképp gyakorlatiasabb érvet is hozzátette, hogy a vizsgaeredményektől függnek az ösztöndíjak is).[33] Faliújságok, röplapok, karikatúrák[34] és vizsgahíradók buzdították a hallgatókat a konzultációkon való részvételre, a vizsgán való megjelenésre, ismertették a jó tanulók módszereit. A versenytáblák név szerint dicsérték a kiváló eredményeket elérőket, és csúfolták a lemaradókat: „*Hatalmas sikere volt Benedek Pálnak az orosz vizsgán*. (. . .) *Erre való tekintettel a vizsgáztató óhajára meg kell ismételnie azt*." – gúnyolódott a budapesti jogi kar vizsgahíradója 1952 januárjában.[35] Azokat a hallgatókat, akiknél fennállt a veszélye, hogy nem jelennek meg a vizsgán, DISZ-brigádok vagy a tanulmányi osztály előadói keresték fel. Egy 1951. februári jelentés szerint a Műszaki Egyetemen az is többször előfordult, hogy a már zajló vizsgák közepette jelentek meg egy-egy olyan hallgatóval, aki eredetileg be sem akart jönni.[36] Bár volt olyan DISZ-csoport, amelyik felismerte, hogy a vizsgára kényszerítés tulajdonképpen ugyanúgy bukáshoz és a csoportátlagok csökkenéséhez vezet, mint a távolmaradás, mindössze a korszakra oly jellemző következtetést vonták le: e jelenség ellen „harcolni kell".[37]

Az ötvenes évek eleji központi elképzelések szerint a tanulásnak egyetlen „igaz" útja létezett, mely azonban a korabeli jelentések szerint sem eredményezte a kívánt tanulmányi fegyelem kialakulását (sem a „fejekben", sem a gyakorlatban[38]). A hit azonban, hogy az oklevél megszerzése pusztán az új és egyedül üdvözítőnek tekintett oktatás- és tanulásszervezés, valamint nevelés és meggyőzés kérdése, alapot adott a tanulmányi hanyagság és sikertelenség fegyelmi vétségként való kezeléséhez.

A szankcionálás érvrendszerei

Ha egy felsőoktatási intézmény valamilyen tanulmányi vétség miatt fegyelmi eljárást indított, annak általában három – olykor egymással összefüggő, s

[33]MNL OL M-KS 276–89/332. Jelentés az Egri Pedagógiai Főiskola Pártszervezetének december havi munkájáról. Eger, 1950. december 30.

[34]Lásd például: Akinek nem inge, ne vegye magára. Körkép a munkafegyelemről. (1950. 03. 24.) *Szabad Ifjúság*, 4.

[35]Vizsgáznak a „vizsgahíradók". (1952. 01. 31.) *Szabad Ifjúság*, 3. A vizsgaidőszakban zajló propagandatevékenységről lásd továbbá: MNL OL M-KS 276–89/312. A tanulás propagandájáról a harmincas évek szovjet egyetemein lásd: *Konecny*, 1999. 159–161. o.

[36]MNL OL M-KS 276–89/312. Az MDP XI. Kerületi Szervezete Műszaki Egyetem Üzemi Szervezetének jelentése az 50/51-es tanév I. félévének vizsgáiról. Budapest, 1951. február 2.

[37]MNL OL M-KS 276–89/332. Jelentés az egyetemi pártbizottságnak a PTE OK III. évfolyamának munkájáról. Pécs, 1951. április 15.

[38]Vö. „*A munkafegyelem inkább külső. A folyamatos tanulás általában csak névleges, vagy még az sem.*" – jellemezte az ELTE magyarszakos hallgatóit Bárczi Géza 1952-ben. HUNG Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Tanácsának 1952. december 23-i ülése.

együttesen jelentkező – oka lehetett: vagy maga akart megszabadulni egy-egy hallgatótól: az eljárással nyomást próbált gyakorolni egy hanyagnak vélt hallgatóra, hogy magatartását változtassa meg, vagy pedig példát kívánt statuálni.

Ha egy felsőoktatási intézmény úgy ítélte meg, hogy egy hallgató alkalmatlan felsőfokú tanulmányok folytatására, eltanácsolhatta. Ha egy hallgató tanulmányait abba kívánta hagyni, s emellett felhozott indokait az egyetem vagy a főiskola is nyomósnak találta, engedélyezhette távozását. Minden gyengének vélt hallgatót azonban nem bocsáthattak el, s a távozást sem engedélyezhették minden kérvényezőnek, ez ugyanis oly mértékű lemorzsolódást eredményezett volna, mely veszélyeztette az intézmény tervének teljesítését. Noha az eltanácsolás, a lemorzsolódás és a kizárás végső soron ugyanarra az eredményre vezetett, utóbbit viszont a pártszervek és a minisztérium nem problematikusnak, hanem a tanulmányi fegyelem megteremtéséért vívott „harc" érdekében egyenesen kívánatosnak tartották.[39] Így a felsőoktatási intézményeknek nemcsak kötelessége, de érdeke is volt, hogy egy-egy hallgatót fegyelmivel távolítsanak el. Egyrészt, mert így eleget tehettek azoknak a felszólításoknak, hogy a tanulmányi fegyelmet nevelő célzatú kizárásokkal szilárdítsák meg, másrészt, mert a kizárás lehetőséget adott arra, hogy egy-egy gyengébb hallgatótól a központi bírálatok minimalizálásával szabaduljanak meg.

Abban ugyanis, hogy a mégoly indokolt tanulmányi nehézségeket vagy anyagi okokat sem fogadták el automatikusan a távozási szándék vagy a hanyagság indokaként, szerepet játszott, hogy olyan körülményekről volt szó, amelyeket az intézményeknek elvben tudniuk kellett kezelni, például konzultációval, tanulópár kijelölésével vagy az ösztöndíj megemelésével. Féléves, éves jelentéseikben a létszámcsökkenést és a romló átlagokat részletesen meg kellett magyarázniuk, kitérve arra, hogy mi mindent megtettek annak érdekében, hogy a távozókat maradásra bírják és a lemaradókat felzárkóztassák.[40] A lemorzsolódók száma ugyanis a tanulmányi osztály „helytelen ösztöndíj-politikájára", a tanárok nem megfelelő oktatási módszereire, politikai beállítottságára vagy egyáltalán arra utalhatott, hogy nem kísérik figyelemmel azokat a körülményeket, amelyek megnehezítik egy-egy hallgató számára az oklevél megszerzését. Mivel e kérdések fokozottan a tanszék vagy a tanulmányi osztály munkájára irányíthatták a figyelmet, nem meglepő, hogy a korabeli jelentések szerint a lemorzsolódni kívánó „munkás- és parasztszármazású", illetve szakérettségis hallgatókat a tanulmányi osztályok órákon át győzködték, szinte „körbeudvarolták", hogy maradásra bírják őket, valamint az, hogy sok oktató nem vállalta a felelősséget megbuktatásukért, s inkább átengedték őket.[41] A felelősség hárításának az

[39] MNL OL M-KS 276–86/87. MDP Agitációs és Propaganda Bizottság 1951. november 26-i ülése.

[40] Lásd például: MNL OL M-KS 276–89/332. MDP Szegedi Egyetemi és Főiskolai Pártbizottság információs jelentése. Szeged, 1950. december 30.

[41] Lásd például: MNL OL M-KS 276–89/312. Műszaki felsőoktatási főosztály jelentése a félévi vizsgák kiértékeléséről. Budapest, 1951. február 24.; MNL OL M-KS 276–89/332. Jelentés a debreceni Tudományegyetem hallgatóinak I. félévi tanulmányok eredményéről [sic!]. Debrecen, 1951. február 3.

Agitációs és Propaganda Bizottság szerint is szélsőséges példáját jelentette, hogy a miskolci egyetemen 1951-ben olyan nyilatkozatot írattak alá a lemorzsolódni kívánó hallgatókkal, melyben a tanulmányi osztály védelmében tulajdonképpen „ellenségnek" nyilvánították magukat: „*Alulírott* (. . .) *gépészmérnök hallgató kijelentem, hogy önkényesen hagyom el az egyetemet, a tanulmányi osztályvezető és a tanulmányi osztálykáderes felvilágosító munkája ellenére. Tisztában vagyok azzal, hogy ezzel gátolom az ötéves terv és a szocializmus építését, a tervszerű mérnökképzést.*"[42]

A központi kritikákat hárítandó, az intézmények a fegyelmi eljárások során is hosszasan részletezték a segítségnyújtás különféle formáit, amellyel a lemorzsolódást vagy a kizárást megpróbálták megakadályozni. Ennek hangsúlyozását a Pécsi Pedagógiai Főiskola igazgatója 1952-ben még olyan hallgatók esetében is szükségesnek látta, akiknek jellemzése egyesek megdöbbentő alkalmatlanságáról tanúskodott, mások esetében pedig arról, hogy már hetek óta nem is látták őket: „*Mind a főiskola Igazgatósága, mind pedig a Tanulmányi Osztály a most kizárásra javasolt hallgatók mindegyikével behatóan foglalkozott, amennyiben nehézségeik voltak*[,] *azokat minden rendelkezésre álló eszköz igénybevételével igyekeztünk megoldani, munkánk azonban eredménytelen maradt, s úgy látjuk, hogy a legnagyobb pedagógiai optimizmus sem ad reményt arra, hogy esetleg további nevelő munkánk eredménnyel járna.*"[43]

Az intézményi felelősség hárítását szolgálta az is, hogy ha egy hallgatót tanulmányi okokból zártak ki, ennek okát rendszerint hanyagsággal, lustasággal stb., tehát a hallgató valamilyen egyéni hibájával magyarázták. Rendkívül gyakori volt az az érvelés, amely a hallgatónak nyújtott segítség részletes felsorolásával egyszerre bizonyította az intézmény segítőkészségét és a hallgató elutasító magatartását: „*E.-nak volt megjavulási ideje. Ez idő alatt tanulhatott volna, igénybe vehette volna mindazt a segítséget, amit az igazgatóság, a tanulmányi osztály és a tanszék biztosított számára. Neki azonban nem kellett a segítség. Tudatosan visszautasította*".[44] A fegyelmi bizottságok értelmezésében alig létezett olyan tanulmányi probléma, melyet ne lehetett volna kellő szorgalommal megoldani. Egy többszörösen bukott főiskolás hallgató például azzal indokolta lemaradását, hogy szülei megbetegedtek, s anyagilag támogatnia kellett őket, ráadásul ezzel egy időben zajlott válása is. Noha a Pécsi Pedagógiai Főiskola igazgatója elismerte problémái súlyosságát, mégis úgy vélte, hogy mivel „*tanáraitól a legnagyobb támogatást megkapta*",[45] tudnia kellett volna kezelni azokat: „[K]*étségtelen az, hogy nagy nehézségekkel küzdött.* (. . .) *Ennek ellenére tanulmányi munkáját el tudta volna látni, ha kellő akarattal és szorgalommal rendelkezik. Az akarat hiánya azonban a*

[42]MNL OL M-KS 276–54/175. Az MDP Titkárságának 1952. január 9-i ülése, 4/b. pont: Az egyetemi és főiskolai lemorzsolódás az 1950–1951-es tanévben.

[43]MNL OL XIX-I-5-a. 94. doboz, 8475–0126/1952. Vizsgával elmaradt hallgatók felülbírálása. Pécs, 1952. február 28.

[44]MNL OL XIX-I-5-a. 94. doboz, 8475–0613/1952. Jegyzőkönyv E. T. és társa fegyelmi tárgyalásáról. Pécs, 1952. június 2.

[45]MNL OL XIX-I-5-a. 213. doboz, 847/855–16/1953. Határozat Cs. J. fegyelmi ügyében. Pécs, 1952. november 28.

vizsgák letételében meggátolta".[46]

A felsőoktatási intézmények – főként a „munkás- és parasztszármazású" és a szakérettségis hallgatók esetében – általában ódzkodtak attól, hogy a tanulmányi sikertelenséget kizárólag tudásbeli hiányosságokra vezessék vissza. Egyrészt, mert ezeket elvben tanszéki segítséggel kellett kezelniük, másrészt, mert a teljesítmény értékelésében nemcsak szakmai, hanem politikai szempontokat is érvényesíteniük kellett. Szávai Nándor VKM-államtitkár már 1949-ben figyelmeztette a pedagógusokat, hogy fel kell hagyni a tanulmányi előmenetel „objektív" vizsgálatával, helyette „*a szocializmus építésének szubjektív akaratával*" kell megítélni a tanulók teljesítményét.[47] A MDP Központi Vezetőségének 1950. márciusi párthatározata pedig a szakmai szempontok kizárólagosságát egyenesen ellenséges cselekedetté nyilvánította, amikor a munkás- és parasztszármazású fiatalok lemorzsolódását igen nagy részben az ellenség „*állítólagos »színvonal«-követelményeivel*" és az ebből fakadó tömeges elbuktatásokkal magyarázta (*Horváth*, 1950. 458–459. o.; *Tolnai*, 1950. 723. o.).[48] Ráadásul hiába viselt egy oktató minden korábbinál nagyobb felelősséget hallgatói előmeneteléért, a teljesítmény megítélésében a tanulmányi osztály, a minisztérium, a pártszervezet, de akár a DISZ is illetékesnek tekintette magát. A vizsgákat e szervek képviselői rendszeresen ellenőrizték, s az eredményekből az egész évi oktatómunkára, de a vizsgáztató politikai beállítottságára vonatkozó következtetéseket is levontak.[49] Az érdemjegyekről napi-heti rendszerességgel készültek a kimutatások, s minden esetben magyarázatra szorult, ha ezek a „munkás- és parasztszármazású" hallgatók lemaradását mutatták. Amikor 1950 júliusában a Műegyetem év végi vizsgáin azt tapasztalták, hogy a jelesek és kitűnők között átlag alatti a „munkás- és parasztszármazásúak" aránya, ellenben a jó, közepes és elégségesek között átlag feletti, a vizsgaellenőr a helyzetet csak politikai dimenziókban látta megmagyarázhatónak: „[A]*z a feltevésem, hogy a munkáshallgatók eredményei egyrészt reálisabbak az átlagnál, másrészt viszont amikor a professzorok jelentékeny részben könnyebben adják az elmúlt időkhöz viszonyítva a kitűnő és jeles minősítéseket, és erre a vizsgák során rá is jöttek, éppen itt akartak kompenzálni.* (…) [E]*z még mindég bizonyos elfogultságra mutat a munkáshallgatókkal szemben.* (…) [Az előző félévben] *a vizsgáztatók egy része opportunizmusból a munkáshallgatóknak a megérdemeltnél jobb jegyet adott. Most úgy látszik, hogy átestek a ló másik oldalára. Amennyiben azonban a félévi eredmények voltak reálisak, akkor a mostani eredményeket úgy kell értékelnünk, hogy a vizsgáztatók a munkáshallgatók terhére kedveztek a többieknek.*"[50] E hozzáállásból fakadóan – mutat rá Lukács

[46]MNL OL XIX-I-5-a. 213. doboz, 847/855–16/1953. Cs. J. kizárása. Pécs, 1953. január 10.

[47]Szávai Nándor: Pedagógusaink és az új tanév. (1949. 09. 15.) *Köznevelés*, 490.

[48]A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről, 1950. március 29. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitika történetéből. I. köt. 1945–1953*. Tankönyvkiadó, Budapest, 377–380.

[49]MNL OL M-KS 276–89/328. Főbb szempontok a vizsgák ellenőrzéséhez. H. n., d. n.

[50]Lásd például: MNL OL M-KS 276–89/312. Feljegyzés. Budapest, 1950. július 4.

Péter – a tanulók tudásának színvonala mint fogalom az ötvenes évek elején az iskolai teljesítmények értékelésében érvényesített osztályszempontok miatt értelmezhetetlenné vált, mivel az egyes tanulók esetében ahhoz másként kellett viszonyulni (*Lukács*, 1991. 15–30., 64. o.).

Noha az egyes jellemzések a hallgatók olykor megdöbbentő alkalmatlanságáról számoltak be, az egyéni felelősséget hangsúlyozó érvrendszer alkalmas volt arra, hogy az intézmény hivatalosan ne a tudásbeli hiányosságokat, hanem a helytelen tanulási módszereket szankcionálja, s ily módon zárójelbe tegye a problémák kialakulásáért felelős társadalompolitikára vagy oktatásszervezési gyakorlatra vonatkozó kérdéseket. Ahogy a párt az üzemekben a tervtől való elmaradást, valamint a tervgazdaság „üzemzavarai" nyomán kiéleződő társadalmi konfliktusokra adott válaszokat – mint a selejttermelést, az önkényes kilépéseket vagy igazolatlan hiányzásokat – elsősorban a munkafegyelem lazulásával magyarázta (*Gyekiczky*, 1989. 27–35. o.), a tanulmányi vétségek hátterében húzódó okok megállapítása is a hallgató jelleméből kiinduló egyéni, magatartásbeli magyarázatokra szorítkozott.

Ezen értelmezési keretben a tanulmányi elégtelenség nem a beiskolázási és a felvételi rendszer kontraproduktív jellegére, a mechanikus átirányításokból fakadó motivációhiányra, vagy épp a felsőfokú tanulmányokra alkalmatlanok nagyobb mértékű felvételére, tehát nem rendszerszintű problémákra (lásd *Ladányi*, 1986. 18–85. o., 1995. 489–491. o., 1999. 78–87. o.; *Knausz*, 1988/1998; *Lukács*, 1989; *Sáska*, 2006; *Polyák*, 2016) mutatott rá, sokkal inkább egy-egy hallgató lustaságaként értelmeződött. A fegyelmi határozatok tulajdonképpen a felsőoktatás szocialista átalakítását kísérő problémák bizonyítékát adták, anélkül, hogy az egyénen túlmutató okokra utaltak volna, hiszen az érvelés alapja az volt, hogy a hallgatónak nem volt akarata a nehézségeken felülemelkedni. Így például hiába dokumentálta egy eljárás az átirányított hallgató motivációhiányát, ti., hogy a mérnöknek készülő, de pedagógiai főiskolára felvett hallgatónak nincs kedve tanulni, mivel nem jelent meg a neki felajánlott konzultációkon, gyenge eredményét arra vezették vissza, hogy alapvetően rossz a munkához való viszonya: „*Passzív magatartásának megváltoztatására kellő idő állt volna rendelkezésére s nem menti az, hogy főiskolánkat nem érezte otthonának, mert ha a támogatást és a segítséget elfogadja, úgy a többi hallgatóval jól haladhatott volna*."[51]

Hasonlóképp: a korabeli jelentésekből és fegyelmi esetekből részletes képet kaphatunk arról, hogy a hallgatók milyen változatos eszközökhöz folyamodtak, hogy megélhetésüket biztosítani tudják. Ennek leggyakoribb módja a tanulmányok melletti munkavállalás volt. Bár a nem megfelelő anyagi feltételek, a romló tanulmányi eredmények és a lemorzsolódás összefüggései az oktatásirányítás és a felsőoktatási intézmények számára sem voltak ismeretlenek, a probléma létét eleinte csak részben ismerték el, mivel úgy vélték, hogy az újonnan kialakított

[51]MNL OL XIX-I-5-a. 94. doboz, 8475–0613/1952. Jegyzőkönyv Cs. J. és társa fegyelmi tárgyalásáról. Pécs, 1952. június 2.

kollégiumi, menza- és ösztöndíjrendszer általában fedezi a hallgatók kiadásait. A megélhetési problémára panaszkodók jó része esetében pedig úgy vélték, hogy egyrészt nehézségeik abból adódnak, hogy szüleik nem hajlandók részt venni a továbbtanulás költségeinek biztosításában, másrészt, hogy nincs is szó reális megélhetési problémákról, a hallgatók egy része pusztán anyagi okok mögé bújtatja tanulási nehézségeit.[52]

Az ösztöndíj megemelése vagy a munkavállalás engedélyezése azonban olyan segítség volt, melyet a hallgatónak tanulmányi munkájával kellett kiérdemelnie: „*Az egyetemen senki azért nem járt rongyosan, mert tanult. Aki rendesen, becsületesen dolgozik, az kap segítséget*" – rótta meg a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem fegyelmi bizottsága 1952-ben egy munkavállalása miatt sokat hiányzó hallgatóját.[53] Azt azonban, hogy egyes hallgatók anyagi nehézségeit a felsőoktatási intézmények valóban érzékelték, jól mutatja, hogy az önkényes lemorzsolódás miatt kizártak egy része esetében éppen anyagi körülményeikre hivatkozással tekintettek el az ösztöndíj visszafizettetésétől.[54]

Egyes hallgatók érvelése arra is rámutat, hogy néhányuknak éppen az új tanulásszervezési módszerek okoztak nehézségeket. Nem volt ritka, hogy a hiányzások vagy az órai jegyzetelés elmaradásakor arra hivatkoztak, hogy másik órára vagy vizsgára készültek.[55] Ez persze, adott esetben, megfelelő kifogásnak is tűnhetett, hogy elhárítsák a lustaság vádját, ám az a panasz, hogy a különféle kötelező elfoglaltságok szétforgácsolják a hallgatók idejét, más forrásokban is gyakran felbukkant, melyekből úgy tűnik, hogy e kritikák függetlenek voltak a politikai öntudattól. 1951-ben egy funkcionárius hallgató éppen ideológiai-politikai érvekkel próbált meg rávilágítani a tanulásszervezés okozta túlterhelésre: „*Sokszor úgy érzem magam, mint aki bilincsbe van verve, és nem tud mozdulni. Ilyenkor irigylem a szovjet diákokat, akik délután a könyvtárakba mennek tanulni. Ilyen nálunk elképzelhetetlen. Már harmadévesek vagyunk és ehhez képest nem vagyunk elég önállóak, nincs áttekintésünk a tárgyakról. Ilyen időfelaprózás mellett hogyan olvassuk el az új tankönyveket, hogyan legyen az ember munkája alkotó jellegű. Még akiben vannak is ilyen hajlamok, azt is elfojtja a túlterhelés, az időtlenség.* [sic!]"[56] A hallgatók olykor a foglalkozások minőségét is kritizálták: egy 1952-ben kizárt budapesti bölcsészhallgató például úgy nyilatkozott, hogy azért nem járt be és jegyzetelt órákon, mert olvasással jobban ki tudta használni az idejét, s ebben nem látott kivetnivalót, mivel úgy vélte, hogy „*vannak olyan órák, amelyek csak*

[52]MNL OL XIX-I-5-d. A Közoktatásügyi Minisztérium Kollégiumának (a továbbiakban: KM KOLL) 1951. augusztus 9-i ülése; KM KOLL 1951. november 22-i ülése.

[53]MNL OL XIX-I-5-a. 93. d. 8474–1651/1952. Jegyzőkönyv M. E. fegyelmi ügyében. Miskolc, 1952. október 6.

[54]Lásd például: MNL OL XIX-I-5-a. 215. doboz, 847/855–P1/2/1953. P. Gy. fegyelmi ügye.

[55]Lásd például: MNL OL XIX-I-5-a. 94. doboz, 8475–1324/1952. Jegyzőkönyv D. E. és mások fegyelmi tárgyalásáról. Szeged, 1952. november 18.

[56]Idézi: MNL OL M-KS 276–89/312. A félévi vizsgák értékelése egyetemi pártszervezeteink jelentései alapján. H. n., [1951].

idővesztést jelentenek."[57]

A tanulmányi hanyagság szankcionálásának erkölcsi-ideológiai hátterét azok az érvek jelentették, melyek a felsőfokú tanulmányok folytatását a hallgatók társadalmi munkamegosztásban elfoglalt pozíciójából fakadó kötelezettségként értelmezték. A fegyelmi eljárásokban alkalmazott érvrendszer nagy hasonlóságot mutat a munkafegyelem megsértőivel szemben hozott korabeli büntetőbírósági ítéletek – Gyekiczky Tamás által leírt – ideológiai érveivel. Ezen eljárások során a munkahelyről való önkényes kilépés vagy igazolatlan hiányzás olyan magatartásként jelent meg, mellyel a dolgozó a szocializmus felépítése érdekében kialakított munkaszervezési formák ellen vét, vagyis egyéni érdekeit a felsőbbrendűnek tekintett, össztársadalmi(ként deklarált) érdekek elé helyezve veszélyezteti utóbbiak megvalósítását, ezáltal pedig önmagának, kollektívájának, de általában véve a társadalomnak is kárt okoz. Vagyis tette helytelen és erkölcsileg elítélendő, de veszélyes is, így a közösség érdekében szankcionálandó (*Gyekiczky*, 1985).

A tanulmányi hanyagság miatt indított eljárások során a fegyelmi bizottságok a büntetés indoklására ugyanezt az érvrendszert használták, azzal a kiegészítéssel, hogy a társadalommal szemben fennálló kötelezettséget az is alátámasztotta, hogy a felsőfokú tanulmányokat egyfajta kegyként értelmezték, melyet a társadalom (máshol az állam, a párt vagy a munkásosztály) anyagi áldozatvállalása biztosít. Ez az érvrendszer nagy hangsúlyt fektetett az állam (párt) jóindulatának – vagy, ahogy Gyekiczky fogalmaz: a paternalista állam ethoszának (*Gyekiczky*, 1988. 106. o.) – demonstrációjára, így a kötelezettségek elhanyagolása azt is kifejezte, hogy a hallgató visszaélt a belé helyezett bizalommal és a neki nyújtott segítséggel, vagyis hálátlan, s így egyszerre anyagi és erkölcsi kárt okoz. Ez az indoklás jelent meg a Műszaki Tanárképző Főiskola egy hallgatónőjének 1952-es tárgyalásán, aki férjének vidéki áthelyezése miatt kívánta abbahagyni tanulmányait: „*Maga itt egy évet töltött el, ami komoly pénzébe került az államnak. Magáért áldozatot hoztak. Ez mind a munkásosztály pénzéből van. Maga ezt minden további nélkül félredobja és eltávozik.* (. . .) *Mivel egészen abbahagyta tanulmányait, ezzel a társadalomnak nagy kárt tett*."[58] Ebben az esetben a bizottság a lemorzsolódási szándék és az üzemi munkafegyelmi vétségek között is világos párhuzamot vont: „*Önkényesen itthagytad az iskolát. Ha ezt üzemben csinálod, akkor azt mondják, hogy önkényesen elhagytad a munkát*."[59]

Az ideológiai alapú érvelés kifejezetten hasznosnak bizonyult a „munkás- és parasztszármazású", illetve a szakérettségis hallgatók kizárásakor, ekkor ugyanis az intézmények több esetben is rámutattak arra, hogy a hallgatótól

[57]MNL OL XIX-I-2-f. 125. doboz, 847/855–N5/1954. Jegyzőkönyv N. Gy. DISZ-fegyelmi tárgyalásáról. 1951. december 15.

[58]MNL OL XIX-I-5-a. 213. doboz, 847/854–T10/1953. Jegyzőkönyv T. K.-né fegyelmi tárgyalásáról. Budapest, 1952. december 17.

[59]MNL OL XIX-I-5-a. 213. doboz, 847/854–T10/1953. Jegyzőkönyv T. K.-né fegyelmi tárgyalásáról. Budapest, 1952. december 17.

– osztályhelyzetéből vagy a neki juttatott kiemelt támogatásból fakadóan – nagyobb politikai öntudatot lehetett volna várni: *„Maga az egyetemen is kap 420 Ft ösztöndíjat. Magának a népi demokrácia fanatikus harcosává kellene válni.”* – oktatott ki egy anyagi helyzete miatt panaszkodó szegedi hallgatót a tanulmányi osztály vezetője.[60] E szempontból a „munkásszármazás” tulajdonképpen súlyosbító tényezőként hatott.

A fegyelmi bizottságok gyakran érveltek a hanyagság közvetlen környezetre gyakorolt hatásával is. E kitételek rendszerint úgy jelentek meg, hogy a hallgató „destruált”, „lazította”, „rombolta”, „züllesztette”, „bomlasztotta” társai fegyelmét vagy az „évfolyam szellemét”.[61] E negatív befolyás mérlegelése vezetett 1952-ben egy pécsi joghallgató két félévre történő felfüggesztéséhez, mely egyértelműen az évfolyam közegéből való kiemelését szolgálta. A határozat szerint ugyanis bebizonyosodott, hogy, bár képességei erre megfelelőek (vagyis jó tanuló), a hallgató *„nem áll a szocializmus építése által előírt követelmény, a tanulmányi rend, a tanulmányi fegyelem, az egyetemi rend pozitív oldalán”*, s *„ha nem is hangadó”*, de *„egész személye, adott esetben kialakított magatartása jelszó, zászló azoknak a részére, akik valamely feladathoz nem jól viszonyulnak, de magatartásukat saját eszük alapján* [!] *nem képesek élesen vagy jól megindokolni.”*[62] A hallgatótársakra gyakorolt negatív hatás felemlítése azért is jó érvnek számíthatott, hiszen megelőlegezte, hogy az oktatásirányítás kívánalmainak megfelelően a fegyelmi büntetés a közösségre nézve kedvező nevelő hatással fog járni.

A határozatok indoklásában a hanyagság közösségre gyakorolt úgymond pozitív hatása is a szankcionálás jogosságát támaszthatta alá, így például különösen hatásos érvnek számított az, hogy a fegyelmezetlen hallgató eltávolítását tanulmányi csoportja „követelte”. E megállapítások rendszerint a gondosan megkoreografált társadalmi bíróságok határozataira utaltak. A tanulmányi csoport, az évfolyam vagy akár az egész felsőoktatási intézmény nyilvánossága előtt lefolytatott tárgyalások során gyakran előre felkészített hozzászólók bírálták az igazolatlanul hiányzó, bukott társaikat, azt sugallva, hogy a „fegyelmezett többség” szemben áll a fegyelemsértővel. A társadalmi bíróságok elsődlegesen propagandaeszközök voltak, melyek a hanyagokat, lustákat, „lógósokat” megbélyegző „közhangulat” meglétét igyekeztek demonstrálni. De nemcsak a büntetés alátámasztásában játszottak szerepet, hanem preventív célzattal az eljárásban közvetlenül nem érintett jelenlévők számára is tudtára adták, hogy mi minősül normaszegésnek (*Fleck*, 2001. 192–196. o.; *Polyák*, 2017).

Minthogy a tanulmányi eredményt a politikai lojalitás jelzőjének is tekintették, a kizárások ideológiai-erkölcsi alátámasztása olykor rendkívül súlyos bizo-

[60] MNL OL XIX-I-5-a. 94. doboz, 8475–1975/1952. Jegyzőkönyv K. J. és mások fegyelmi ügyében. Szeged, 1952. október 20.

[61] Lásd például: MNL OL XIX-I-2-f. 93. doboz, 8474–0122/1952. Jegyzőkönyv a Műszaki Egyetem Gépészmérnök Kar Tanulmányi Osztályának fegyelmi üléséről. Budapest, 1952. március 14.

[62] MNL OL XIX-I-5-a. 215. doboz, F847/855–V38/1953. Határozat V. E. fegyelmi ügyében. Pécs, 1952. április 29.

nyítványt állított ki egy-egy hallgatóról. A hiányzások és bukások a tervteljesítés akadályozójaként, „szabotálóként", „Truman szekértolójaként", „dezertőrként", tehát szinte ellenségként is feltüntethették őket, hivatalos papírt adva arról, hogy kárt okoztak az államnak, és munkájukkal nem hajlandók a szocializmus felépítésében közreműködni (vö. *Kotkin*, 1995. 207. o.; *Szabó*, 2007. 160–162. o.). A Pécsi Pedagógiai Főiskola egy önkényes távozása és költekező életmódja miatt kizárt hallgatójának ügyében született határozat efelől nem is hagyott kétséget: „*Egész magatartása s az a tény, hogy 443.- Ft-os ösztöndíját nagyrészt szükségtelen dolgokra költötte el bizonyos mértékig ellenségesnek tekinthető* [sic!]".[63]

A fegyelmi bizottságok a tanulmányi vétségeket egyes esetekben egyértelműen politikai véleménynyilvánításként értelmezték, mely leggyakrabban az orosz nyelv oktatásával, illetve a katonai és a marxizmus-leninizmus órákkal kapcsolatos hanyagság esetében jelentkezett. Amikor egy átirányított hallgatónő 1952-ben önkényesen távozott a Budapesti Pedagógiai Főiskoláról, mondván nem akart és nincs is kedve oroszt tanulni, a fegyelmi bizottság a hozzáállását egyértelműen politikai okokra vezette vissza: „*az orosz nyelv és Főiskolánk lebecsülésével egyúttal a politikai hovatartozandóságáról is nyilatkozott, az orosz nyelv lebecsülése a Szovjetunióhoz való viszonyát tükrözi*. [sic!]"[64] Egy-egy hiányzásnak kiemelt jelentőséget tulajdoníthatott, ha kritikus időszakban történt, például egyházi ünnepek környékén. Egy szegedi vegyészhallgatóval például 1952-es fegyelmi tárgyalásán egyértelműen közölték, hogy megkapta volna az engedélyt a hazautazásra, ha nem ragaszkodik november elsejéhez: „*De november 1-ére senkinek sem adtunk hazautazási engedélyt, mert akkor mindenki hazautazott volna.*"[65]

Az ideológiai-politikai érvek felhasználása a hallgatóktól sem állt távol. Fellebbezéseikben többen hivatkoztak tervgazdasági szempontokra, annak az állandó propagandaelemnek az átvételével, miszerint az ötéves terv megvalósításához nélkülözhetetlen az „új értelmiség": „*Ötéves tervünkben nagy szükség lesz a tanult emberre, én is ki akarom venni részemet a szocializmus építésében*" – érvelt egy szegedi hallgató 1952-ben, a tervgazdaság szükségletei mellett saját jó szándékáról is tanúságot téve.[66]

Noha több esetben előfordult, hogy a kérvényezők egyéni szempontokra, például elhivatottságukra hivatkoztak, többségük mégis igyekezett továbbtanulását az uralkodó politikai diskurzusnak megfelelően társadalmi érdekként feltüntetni. Változatos megfogalmazásokban, de a fellebbezések többsége rendszerint azzal zárult, miszerint a hallgató kész közreműködni az össztársadalminak deklarált célok megvalósításában. Egy pécsi joghallgató 1953-as fellebbezéséből például

[63]MNL OL XIX-I-5-a. 213. doboz, 8475/855–23/1952. Határozat J. J. fegyelmi ügyében. Pécs, 1952. november 28.

[64]MNL OL XIX-I-2-f. 126. doboz, 547/8551–5/1954. Fegyelmi jegyzőkönyv T. M. ügyében. Budapest, 1952. október 16.

[65]MNL OL XIX-I-5-a. 94. doboz, 8475–1324/1952. Jegyzőkönyv a T.T.K. Hallgatói Fegyelmi Bizottság üléséről. Szeged, 1952. november 18.

[66]MNL OL XIX-I-5-a. 213. doboz, 8475–03131/1952. B. L. fellebbezése. Békéscsaba, 1952. november 11.

alig vehető ki, személy szerint neki miért is fontosak tanulmányai, azokat – ügyének pozitív elbírálása reményében – pusztán a tanulás szocialista értelmezési kereteinek megfelelően jelenítette meg: „*Most is az az elgondolásom, hogy nem csupán a szellemiek, hanem emellett még a demokrácia építését szolgáló téren is kivegyem részemet a munkából, amellyel szeretett Hazánk újjáépítésében gyakorlatilag is részt kívánnék venni, így szolgálva a szocializmust, a népet és így közelebb kerülni az élethez.* (. . .) *Kérem, tegye lehetővé* (. . .), *hogy* (. . .) *munkámmal ügyünket magam is előre vigyem.*”[67]

Ezekben az esetekben az a helyzet állt elő, hogy a kizárás mellett és ellene érvelők, tehát a fegyelmi bizottság és az érintett hallgató azonos vagy legalábbis nagyon hasonló ideológiai vagy propagandisztikus paneleket használtak fel ellentétes álláspontjaik alátámasztására. Míg a bizottságok arra mutattak rá, hogy a hallgató magatartása akadályozza a felsőoktatási terv teljesítését, vagy éppen, hogy semmi esély arra, hogy valaha is mérnököt, orvost, pedagógust stb. képezzenek belőle, a fellebbezők szintén a tervgazdasági érdekek sérelmeként jelenítették meg eltávolításukat, mely hátráltatja a szocializmus mielőbbi felépítését.

A felsőoktatásban az ötéves terv célkitűzéseinek megvalósítása során eleve abból kellett kiindulni, hogy az intézményi kapacitásokat a lehető leghatékonyabb módon kell kihasználni. A tanítás és tanulás voluntarista módon, pontosan tervezhetőnek és irányíthatónak vélt folyamatába pedig nem fért bele, hogy az oklevél megszerzése pusztán egyéni ambíció kérdése legyen.

A meggyőződés, hogy a tervcélok pusztán propagandával és új tanulási módszerekkel elérhetők, a fegyelmet a végzettség megszerzésének legfontosabb előfeltételévé, olykor a felsőfokú tanulmányokra való alkalmatlanságot is pótló értékké emelte. A szocialista tanulásszervezés egyedül üdvözítő jellegébe vetett hitet jól mutatja, hogy önmagában a jó jegy megszerzése sem minősült érdemnek, ha az nem kijelölt időben történt: sikert csak egyetlen, központilag előírt módon lehetett elérni.

Mindebből fakadóan az egyes hallgatók tanulmányi nehézségekre adott reakcióit pusztán fegyelemlazulásként értelmezték. Mivel a felsőoktatási intézmények a korábbiakban nem tapasztalt mértékű felelősséget viseltek hallgatóik előmeneteléért, a tanulmányi nehézségek alátámasztására felvetett indokokat kételkedve fogadták, s saját oktatóik munkájának védelmében rákényszerültek, hogy maguk is tagadják ezen okok realitását, vagy a hallgatóra hárították annak ódiumát, hogy azokkal nem képes megbirkózni. A tanulmányi vétségek miatti fegyelmi eljárások megindítása számukra nemcsak központilag előírt és buzdított kötelezettség volt, hanem eszköz is arra, hogy egyes, felsőfokú tanulmányokra alkalmatlannak vagy érdemtelennek vélt hallgatótól úgy szabaduljanak meg, hogy azt egyenesen a lemorzsolódás elleni (!) harc követelményeként jelenítsék

[67] MNL OL XIX-I-5-a. 214. doboz, F847/855–C13/1953. Cs. Sz. M. fellebbezése. Dunaföldvár, 1953. március 28.

meg. Ily módon a felsőoktatási intézmények – sokszor nem ideológiai-politikai, hanem szakmai és önvédelmi szempontjaikra tekintettel, de – hozzájárultak a kommunista hatalomgyakorlás e módjának igazolásához (vö. *Apor*, 2008. 38. o.).

Nyilvánvalóan hiba volna valamennyi késést, hiányzást vagy bukást „rendszerszintű" jelentőségűvé avatni. A fegyelmi eljárás alá vont hallgatók között minden bizonnyal voltak olyanok, akiknek hanyagsága valóban pusztán egyéni tényezőkre vezethető vissza. A korabeli fegyelmi gyakorlatra azonban jellemző, hogy azokat is fegyelemsértőként kezelték, akik valóban indokoltan hivatkoztak olyan problémákra, melyek a felsőoktatás ötvenes évek eleji működési mechanizmusaival álltak összefüggésben.

Hiába dokumentálták az eljárások során született iratok maguk is e problémák létét, azokat elfedte a szankcionáláshoz kapcsolódó ideológiai-politikai érvelés, mely megfelelő politikai öntudattal az egyéni motiváció és az előképzettség hiányát, a munkáscsaládból érkezők iskolai szocializációs problémáit, vagy a továbbtanuláshoz elégtelen financiális hátteret, illetve ennek az egyre romló életszínvonalból fakadó beszűkülését is kompenzálhatónak vélte. Így a pusztán lusta és a valóban nehézségekkel küzdő hallgató egy fegyelmi kizárással ugyanazt a politikai bizonyítványt kapta, ti., hogy nem működött közre a szocializmus felépítésében.

A tanulmányi sikertelenség fegyelmi vétségként való értelmezése 1953 után megváltozott. Bár ez elvi szinten szoros összefüggésben állt az addig kialakított felvételi és módszertani gyakorlatok kontraproduktivitásának elismerésével, gyakorlati lépésekre csak a Nagy Imre-féle *új szakasz* gazdaságpolitikai hangsúlyáthelyezése és a felsőoktatás finanszírozásának jelentős csökkentése után került sor. A mindenáron való oklevélszerzés erőltetése akkor enyhült, amikor a feszített beiskolázással felduzzasztott évfolyamok végzőseinek elhelyezése 1953–54-től a betölthető álláshelyek csökkenése miatt már meglehetős nehézséget okozott.

Ekkortól az oktatásirányításnak már nem volt érdeke, hogy valóban minden hallgató kezébe oklevelet adjon, így a felsőfokú tanulmányokra alkalmatlanok kimaradását maga is ösztönözte: 1953 decemberében az Oktatásügyi Minisztérium úgy rendelkezett, hogy az intézmények engedjék el az átirányításukkal elégedetlen hallgatókat, az alkalmatlanokat pedig a félév végén tanácsolják el (*Ladányi*, 1986. 103. o.). Bár az igazolatlan hiányzás, az engedély nélküli munkavállalás, a bukás és általában a hanyagság továbbra is fegyelmi vétség maradt, az eljárások intézményi funkciója megváltozott. Ekkortól elsősorban a továbbra is bent tartani kívánt hallgatók megrendszabályozására szolgáltak, kizárásra egyre ritkábban került sor. Ha ugyanis egy felsőoktatási intézmény tanulmányi okok miatt maga kívánt megszabadulni egy hallgatójától, ekkortól kevésbé volt szüksége a fegyelmi úton történő, önigazolást szolgáló kizárásra, könnyebben megtehette, hogy *eltanácsolja* a diákot.

Levéltári források

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL)	
M-KS 276–86.	Magyar Dolgozók Pártja, Agitációs és Propaganda Bizottság (Kollégium) iratai (1948–1953)
M-KS 276–89.	Magyar Dolgozók Pártja, Agitációs és Propaganda Osztály iratai (1950–1956)
XIX-I-1-h.	Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Felsőoktatási és Tudományos Főosztály iktatott iratai (1945–1951)
XIX-I-1-r.	Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Kollégiumi értekezletek (1949–1951)
XIX-I-2-f.	Oktatásügyi Minisztérium, Általános iratok (1954–1957)
XIX-I-5-a.	Közoktatásügyi Minisztérium, Általános iratok (1952–1953)
XIX-I-5-d.	Közoktatásügyi Minisztérium, Kollégiumi értekezletek (1951–1953)
HUNG	Hungaricana Közgyűjteményi Portál, Egyetemi jegyzőkönyvek

Irodalom

Apor Péter (2008): A mindennapi élet öröme. In: Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában. Új utak a szocialista korszak kutatásában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 13–49.

Ágoston György (1952a): A tanulmányi csoportokkal való foglalkozás a szegedi Pedagógiai Főiskolán. *Felsőoktatási Szemle*, **1.** 3. sz. 128–132.

Ágoston György (1952b): A fegyelemre nevelés néhány kérdése. *Felsőoktatási Szemle*, **1.** 12. sz. 456–460.

Ágoston György (1962): *A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Borbély András és Durkó Mátyás (1957): *Jutalmazás és büntetés a szocialista fegyelem megteremtésében*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Borsodi Csaba (2003): Az egyetem a XX. század második felében 1945–2002. In: Szögi László (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története, 1635–2002*. Budapest. 305–382.

Csatár György (1951): A szocialista munkafegyelemről. *Társadalmi Szemle*, **6.** 9. sz. 694–706.

Darvas József (1952): Hazafias nevelés iskoláinkban. *Társadalmi Szemle*, **7.** 6–7. sz. 543–560.

Falusné Szikra Katalin (1955): A szellemi és a fizikai munka viszonyáról hazánkban. *Közgazdasági Szemle*, **2.** 3–4. sz. 345-365.

Fitzpatrick, Sheila (1993/2000): Ascribing class: the construction of social identity in Soviet Russia. In: Fitzpatrick, Sheila (ed.): *Stalinism. New directions*. Routledge, London–New York, 2000. 20–46.

Fleck Zoltán (2001): *Jogszolgáltató mechanizmusok az államszocializmusban. Totalitarizmus-elméletek és a magyarországi szocializmus*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fukász György (1961): Oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének néhány filozófiai problémája. *Magyar Filozófiai Szemle*, **5.** 1. sz. 13–31.

Fukász György (1962): A szellemi és a fizikai munka közötti ellentmondás megoldása feltételeinek kialakulása a Magyar Népköztársaságban. *Magyar Filozófiai Szemle*, **6.** 6. sz. 881–897.

Garai Imre (2015): Tudománypolitika és felsőoktatás Magyarországon, 1948–1951. In: Németh András, Bíró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2015. 165–175.

Garai Imre (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási kísérletei az 1949–1953 közötti időszakban. In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 119–160.

Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek*. Iskolakultúra, Pécs.

Gyekiczky Tamás (1985): Ideológiai érvek a munkafegyelem megsértőivel szemben az 1952-ben hozott büntetőbírósági ítéletekben. *A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának actái*, 27. 200–210.

Gyekiczky Tamás (1988): „A szót leírják". Empirikus adatok az ötvenes évek ideológiai szerkezetének elemzéséhez. *Társadalomkutatás*, **6.** 1. sz. 101–109.

Gyekiczky Tamás (1989): *A fegyelem csapdájában. Munkafegyelmi kampányok társadalmi hatásainak elemzése*. MTA Szociológiai Intézete, Budapest.

Horváth Márton (1950): Közoktatásügyünk a Központi Vezetőség határozata után. *Társadalmi Szemle*, **5.** 6. sz. 450–460.

Knausz Imre (1988/1998): Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után. In: Knausz Imre: *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 69–99.

Konecny, Peter (1999): *Builders and Deserters: Students, State, and Community in Leningrad, 1917–1941*. McGill-Queen's University Press, Montreal.

Kotkin, Stephen (1995): *Magnetic Mountain. Stalinism as a Civilization*. University of California Press, Berkeley.

Krémer Miklós (1950): A munkafegyelemről. *Jogtudományi Közlöny*, **5.** 1–2. sz. 13–19.

Ladányi Andor (1986): *Felsőoktatási politika, 1949–1958*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, **4.** 3. sz. 485–499.

Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lukács, Péter (1989): Changes in Selection Policy in Hungary: the case of the admission system in higher education. *Comparative Education*, **25.** 2. sz. 219–228.

Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Educatio, Budapest.

Makarenko, A. Sz. (1949a): A fegyelem. In: Makarenko, A. Sz.: *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest. 271–280.

Makarenko, A. Sz. (1949b): Fegyelem és fegyelmezés, büntetés és ösztönzés. In: Makarenko, A. Sz.: *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest. 92–115.

Makarenko, A. Sz. (1949c): Az egyéni ráhatás pedagógiája. In: Makarenko, A. Sz.: *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest. 116–139.

Nagy Mária (2015): X-esek. In: SAÁD József (szerk.): Hortobágy örökségei: kényszermunkatáborok és lakóik nyomában. Budapest, 2015. `http://www.telepesek.hu/pdf/muhely_X-es.pdf` [2019.07.01.]

Németh András (2014): *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András: *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–118.

Polyák Petra (2016): *„A hallgatóknak meg kell lenni". A felsőoktatási beiskolázás és felvételi rendszere az első ötéves terv idején*. PTE, Pécs.

Polyák Petra (2017): Társadalmi bíróságok a felsőoktatásban az ötvenes évek elején. In: Kovács Janka, Kökényessy Zsófia és Lászlófi Viola (szerk.): *A normán innen és túl*. Történeti Kollégium, Budapest, 79–94.

Sarija, P. A. (1951): *A kommunista erkölcs néhány kérdése*. Szikra Könyvkiadó, Budapest.

Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, **15.** 3. sz. 593–608.

Siskin, A. (1955): *A kommunista erkölcs alapjai*. Szikra Könyvkiadó, Budapest.

Somogyvári Lajos (2016): Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, **26.** 1. sz. 82–82.

Szabó Márton (2007): A dolgozó mint állampolgár. Fogalomtörténeti tanulmány a magyar szocializmus három korszakaszáról. *Korall*, **8.** 27. sz. 151–171.

Szita János (1951): A szakképzett munkaerő kérdése szocialista építésünkben. *Társadalmi Szemle*, **6.** 5. sz. 379–394.

Takács Róbert (2008): *A származási megkülönböztetés megszüntetése 1962–1963*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Timár János (1989): *Hatalom és döntésképtelenség. Az oktatáspolitika és az oktatástervezés négy évtizede, 1948–1955*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

T. Kiss Tamás (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról (1867–1993)*. Konferencia Központ és Szabadegyetem Alapítvány, Budapest.

Tolnai Gábor (1950): Felsőoktatásunk a szocializmus építésében. *Társadalmi Szemle*, **5.** 9. sz. 718–725.

Weltner Andor (1950): A szocialista munkafegyelem. *Jogtudományi Közlöny*, **5.** 3–4. sz. 62–67.

Pedagógiatörténeti Szemle • 5. évf. 1–2. sz. 28–44. o. • 2019
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2019.1.2

Imre Sándor Csiky Kálmánnéhoz írott levele a századfordulós nőnevelés kontextusában*

Szűts-Novák Rita

EKE Neveléstudományi Doktori Iskola
Országos Széchényi Könyvtár

Az elemzésünk témáját adó kézirat, a fiatal Imre Sándor pedagógus Csiky Kálmánnéhoz 1906. augusztus 29-én kelt levele az Országos Széchényi Könyvtár állományában található. A dokumentum tartalma számos kérdést vet fel a nőnevelés 21. századi narratívájáról és a levélváltók szerepéről. Miután bemutatjuk írásunkban a nagyrészt nyugatról, illetve Ellen Keytől örökölt, századfordulós hazai nőképét az akkor zajló emancipációs törekvések tükrében, rátérünk a századfordulós nőnevelési hullám ismertetésére. Köztudott, hogy a női egyenjogúsításban, így az újságírásban és oktatásban is jelentős feladatot látott el az Országos Nőképző Egyesület, aminek elméleti (vonatkozó nyomtatott sajtó kiadása) és gyakorlati (intézetek alapítása) munkája hiánypótló vállalás volt a 19. századi magyar nőnevelésében, amikor a leánynevelés még meglehetősen gyermekcipőben járt hazánkban, de a zárt és korlátozott női szereprepertoár (anya, feleség, háziasszony) már engedett némi teret a kulturális kibontakozásnak. Írásunk hozzájárulhat továbbá ahhoz is, hogy Imre Sándor meghatározó értékű pedagógus életpályáját, nőnevelési gondolatait, szakmai karrierjének alakulását differenciáltabban láthassuk.

Kulcsszavak: Imre Sándor, nőnevelés, nőtörténet, pedagógia

„Hát a nőket bámuljuk-e meg, kik előtt csak három nyilvános pálya van meghagyva; a nevelés, a színészet és az irodalom, ha e három közül egyhez szenvedély és hivatás vezeti őket?" (*Jókai*, 1968. 93. o.)

Bevezetés

Imre Sándornak (1877–1945) pályája kezdetén Csiky Kálmánnéhoz 1906. augusztus 29-én kelt levele az Országos Széchényi Könyvtár állományában található

* A munka megszületését az EFOP-3.6.1.-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen" pályázat támogatta.

(*Imre Sándor Csiky Kámánnéhoz*, 1906). A levélírás századokon keresztül a tudományos és gyakran irodalmi diskurzus legfőbb eszköze volt. Az eszmecsere ebbéli formája egyéb tudományágakból is ismert, például a 19. századi magyar irodalomban is nagy hagyományokra vezethető vissza, ahol Toldy Ferencen kívül Arany János folytatta a legkiterjedtebb levelezést. A vonatkozó bibliográfia ismerete alapján megállapíthatjuk, hogy a Széchenyi István nemzetnevelési elveit követő Imre Sándor (1877–1945) pedagógus és művelődéspolitikus alakjával és tevékenységével mindig is időszerű volt foglalkozni. Az ítéletek, recenziók felhangja többnyire pozitív volt, de az aktuális közgondolkodás és történelmi háttér adta ideológiák mindig más aspektusban, gyakran politikai konnotációval terhelten (*S. Heksch*, 1969) mutatták be őt és az elméleti műveiben megjelenő nemzetnevelés koncepcióját.

A közelmúltban számos hiánypótló alapmű született a pedagógusról, munkám során azokat veszem alapul (*Pukánszky*, 1995; *Ronkovicsné*, 1994). Hipotézisünk szerint vonatkozó levelének dokumentumelemzése után komplexebben vizsgálhatjuk, hogyan zajlott korában, illetve miként vélekedett a pedagógus a nőnevelés kérdéséről. Azelőtt azonban, hogy a levél Imre Sándorra vonatkozó tartalmáról és a magyar nőnevelés akkori állásáról szó esne, rövid nemzetközi kitekintést adunk, majd kifejtjük, hogy ki volt a megszólított asszony, akinek nem volt számottevő tudományos tevékenysége, csupán újságíró férje írásának posztumusz kiadásainál szerepel a neve (*Csiky*, 1914).

Hazai kutatási előzmények a magyar nőnevelés történetében a 19–20. század fordulóján bekövetkezett paradigmaváltással kapcsolatban

Bár a nőnevelés kérdése már a reformkorban is egyre gyakrabban felmerült (*Koós*, 2010), az ezzel foglalkozó újságcikkek száma Magyarországon is a 19. század végére szaporodott meg igazán. Pukánszky Béla hívta fel a figyelmet *A nőnevelés története* című munkájában arra az ambivalenciára, ami ekkoriban jellemezte a magyar nevelésügyet (*Pukánszky*, 2013). Ahogy Pukánszky feltárta, a sajtó egyszerre támogatta a nők oktatásának kérdését, miközben a hagyományos női szerepeket hangsúlyozta, és a nevelés fontosságát abban látta, hogy a tanítványok felnőve gyermekeik számára értelmiségi anyává váljanak. Kiváló példa erre a *Családi Kör* című folyóirat, amelynek hasábjain néhány év alatt következett be finom változás a témában.

A lap főszerkesztőnője a reformkor neves írónője, Kánya Emília volt, akit Pákh Albert, a *Vasárnapi Újság* szerkesztője kapacitált a szépirodalmi és divatlap elindítására. Kánya eleinte a konzervatív kurzus híveként a női szerepet feleségként és anyaként definiálta, de négy évvel később lelkes támogatója lett a *Pesti Nőegyletnek*. Érthető, hiszen a nőegyletek tevékenysége ebben az időben jótékonyságra és "honleányságra" fókuszált. A társadalmi diskurzusban azonban

megjelent már az igény a családi tevékenységeken túlmutató női munka iránt (*Busbach*, 1864. 2. o.). A közéleti érdeklődés napjainkban a nőkérdés iránt nem elhanyagolható, ezáltal az interdiszciplináris téma továbbtárgyalása nemcsak a századfordulón (*Wekerle*, 1895), hanem ma is időszerű (*Pető*, 2003. 514. o.).

A dualizmuskori nőképpel és nőneveléssel kapcsolatban Kéri Katalin vonatkozó könyvei; *Hölgyek napernyővel — Nők a dualizmuskori Magyarországon* és a *Női élet, lánynevelés az újkorban* mérvadók számunkra. Kéri sokat foglalkozott egyrészt a 16–20. századok hazai nőnevelésének helyzetével, másrészt lényeges szempontnak tartja a „nemzetközi, országos, regionális vagy hely szintű adatok feltárása mellett a mikrotörténelem, a személyesen megélt múlt emlékeinek kutatását" is (*Kéri*, 2015. 7. o.).

Kutatásmódszertani szempontból mi is ezt a megközelítést alkalmazzuk, ugyanis a messziről indított, átfogó neveléstörténeti kutatások sok esetben nem célravezetők a pedagóguskutatás területén, hiszen egyrészt túl általános információkat eredményeznek, másrészt, ahogy Imre Sándor recepciójának esetében is gyakran tapasztaltuk, minél több idő telik el a tárgyalt időszakot követően, az eredmények egyre kevésbé lesznek hitelesek.

Deduktív neveléstörténeti kutatásunk fókuszában a gondolkodáskutatás áll, amely nem csupán a teoretikus Imre gondolatrendszerét, hanem a 20. század első felében uralkodó oktatástörténeti kontextust is igyekszik árnyalni. Megfogadva Szíjártó M. István sorait, neveléstörténeti vizsgálatunk metodikájához mikrohistorizáló eszközöket is igénybe veszünk, mert: „A társadalomtudományos történelem elleni legfőbb érv az, hogy az megfosztja a történelmet minőségi aspektusaitól, és az emberi arc nélkül marad. A történész figyelme mindezen sokféle változás eredőjeképpen így a társadalmi struktúrákról és folyamatokról a mindennapi élet kultúrájára irányult, a makroszintű folyamatok helyett egyének és kis közösségek mikrotörténelmére, az emberi élet különféle aspektusaira, ismét egyénekre, mint valaha, de immár nem királyokra és hadvezérekre, hanem az átlagemberekre, az ő tapasztalataikra" (*Szijártó M.*, 2006. 506. o.).

Vizsgálatunk előzményeinek bemutatása kapcsán mindenképpen szót kell ejtenünk Kereszty Orsolya vonatkozó tevékenységéről, aki hangsúlyozta a dualizmuskori lánynevelésben a nemzetépítő folyamatok hatását (*Kereszty*, 2011. 37. o.), amely jelen tanulmány szempontjából is fontos perspektívát nyújt, hiszen véleményünk szerint Imre Sándor nemzetnevelés- koncepciójához hozzátartozik a nőnevelésről alkotott gondolatrendszere, amely ez idáig feltáratlan volt. Továbbá *„A nő és társadalom" — A nők művelődéséért (1907–1913)* című kötet Kérihez hasonlóan szintén beszámol a dualizmuskori nő művelődési lehetőségeiről, ahol a szerző kiemeli az ONE oktatás területén eszközölt lényeges változtatásait. Az elemzett levél kapcsán ezért is tartottuk jelen esetben is hiánypótlónak tanulmányunkban az egyesület működéséről szóló rövid részt.

Ugyancsak Pukánszky hívta fel a figyelmet a reformpedagógiai mozgalom Magyarországra érkezésére. A századforduló évében egy hazánkban jól ismert svéd publicista és közéleti személyiség sokak számára meglepően új könyvvel

jelent meg a könyvpiacon. A könyv címe: A gyermek évszázada, szerzője pedig az akkor már több mint két évtizedes tapasztalattal rendelkező svéd reformpedagógus, tanítónő és írónő, Ellen Karolina Sophie Key volt (*Pukánszky*, 2013, 133. o.). A nyugati társadalmakban bekövetkező változások hazánkba is eljutottak a század végére, megteremtve ezzel a nőjogi törekvések táptalaját. Egyre több nő és férfi állt ki tettel, szóval és írással a két nem egyenjogúsága mellett. Így a 19–20. század fordulóján a nők már nemcsak az oktatás és a munkavállalás területén kívántak nagyobb szabadságot, hanem a korábbi elszigetelt törekvések után, már egyre nagyobb számban jelentek meg a magánéletet érintő vélemények, mint a szabad párválasztás vagy a gyermekvállalás. A nőegyletek létrejötte az egyesülési és gyülekezési jog elismerésének következménye volt (*Kéri*, 2008. 78. o.).

Például a Nőtisztviselők Országos Egyesülete már 1896-tól, 1904-től pedig a 200 női és 50 férfitaggal frissen alakult Feministák Egyesületével együtt aktív vidéki kezdeményezésbe kezdett. Elsődleges célpontjaikká a gazdaságilag fejlettebb központok mellett a felső-magyarországi, valamint az erdélyi patinás fürdővárosok, majd a későbbiekben fokozatosan a Balaton-parti üdülők váltak, ami azzal magyarázható, hogy a feministák haladó eszméire nyitott közép- és felsőbb rétegekhez tartozó hölgyek a nyaraikat többnyire ott töltötték (*Czeferner*, 2015). A kibontakozó nőmozgalmak nyugaton is egyre több jogot szereztek a nőknek, ami javította financiális lehetőségeiket, növelte életminőségüket, de valódi függetlenségükre az első világháborúig várniuk kellett. A 19. századi oktatásügy fejlődése, a nevelőintézetek egyre magasabb számának köszönhetően megjelent hazánkban is az értelmiségi nő típusa.

Az ideális nő művelt volt, nyelveket beszélt, táncolt, zongorázott és kézimunkázott, de a megkövült társadalmi szerepek miatt a közéletben még viszonylag kevés lehetőséget kapott férje nélkül, saját jogon. Éppen ezért az özvegyen maradt asszonyok egzisztenciális jólétének lehetőségét sokáig kizárólag az édesapa támogatása vagy egy új házasság megkötése jelentette. A nő hivatását a korabeli közvélemény ekkor még mindig a keresztény elvekre és – régi hagyományok alapján – a „honleányság" mellett a háztartással való foglalatosságban határozta meg. Ellen Key művei a 20. század első éveiben csak németül voltak elérhetőek, egészen a 20-as évekig, amikor az első fordítások megszülettek. Gondolkodása radikális és újszerű irányt képviselt gyermeknevelésről, szerelemről és házasságról, és végső soron a modern nőről. A jövő nőalakjáról írt esszéjében jól érzékeltette a különbséget az általa ideálisnak tartott – tökéletesen egyszerű, természetes, képzett, önmagával és a világgal harmóniában élő – nő és a férfiaknak a nőkről alkotott gyakran irreális női eszménye között. A végső problémát abban látta, hogy a jövő nője a valóságban nem létezik, csak a férfi álmaiban, de a nők megfelelési vágyból mégis megpróbálják az álomképre szabni magukat (*Key*, 1905. 10-15. o.).

Kánya Emília személyes példáját látva sem szabad levonnunk azt a következtetést, hogy a magyar sajtó, párhuzamosan a tanítónők megjelenésével, újságírói

szinten is feminizálódott volna. Nóbik Attila *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában* című könyvében kifejti, hogy a különböző egyenjogúsági törekvések ellenére a női szerzők aránya az összes folyóiratban nagyon alacsony volt (*Nóbik,* 2019).

Magyarországon a 20. század első éveiben gyakori volt az az interpretáció, amit a *Női foglalkozásokról* című újságcikkben is olvashatunk. E felfogás szerint a haladó korban a nők életében a munka valójában csak az életviszonyok kényszere miatt, szükséges rosszként játszhat szerepet, hiszen a „nőnek igazi hivatása a család, az otthon körében van". Az újságíró a feministák hirdette egyenjogúság mellett szóló érveket idealizált, hamis indokkal támadja, sugallva a gondolatot, hogy az önállósodni kívánó nők elhagyva „a legmagasztosabb hivatás, a hitvesi és anyai kötelességek teljesítésének békés birodalmát, ami védelmet jelentenek neki az élet durva, kíméletlen élet-halálharcának küzdelmei között" nem lehetnek boldogabbak a jelennél. Véleménye szerint a nő, a család és a társadalom javának az a foglalkozási ág felel meg, amely a nőt nem kényszeríti a családi otthon elhagyására, vagy legalábbis nem huzamosabb ideig, vagy állandóan. A szerző kerülte a szellemi hivatások és a nők tanulása lehetőségének hangsúlyozását, de alternatívával szolgált az otthoni munka gyakorlására a háziipari termékek létrehozásával, hivatkozva arra, hogy az ilyen típusú termékeknek nagy keletje van Ausztriában. Az ideális nő munkájával hozzájárul az ipar fejlesztéséhez is, de a családot sem hanyagolja el (*Vajna,* 1907. 1. o.).

Magyarországon a nőnevelés is sokáig a feleség, anya és gazdasszony szerepre való felkészítésre korlátozódott, és a közvélemény egy része a keresztény hagyományokkal példálódzva sokáig helytelenítette a nők érettségi vizsgára való bocsátását és egyetemre kerülését is (*Kéri*, 2008. 100. o.). Ahhoz, hogy a női oktatásról ma egyáltalán beszélhessünk, a 19. század közepétől napjainkig nélkülözhetetlen volt a női kérdés ügyét a szívükön viselők kitartására, például a későbbiekben részletesen is bemutatott Csiky Kálmánné és társai önzetlen, jótékonysági munkájára. Csiky Kálmánné tevékenységével és az Országos Nőképző Egyesület tanintézeteinek, a leánygimnáziumnak és a Wlassics-kollégium történetével pedig Gráberné foglalkozott munkáiban (*Gráberné*, 2006; 2017; 2018).

Mikrotörténeti kutatásunk egy feltáratlan kéziratban foglaltakból kiindulva közvetlen képet nyújt a fent vázolt társadalmi és oktatási kontextusban a magyar nőnevelés ambivalens útjáról, fókuszálva Csiky Kálmánné az Országos Nőképző Egyesületben folytatott működésére és Imre Sándor az elsődleges forrásban napvilágot látott, témához kapcsolódó, eddig ismeretlen nézetére.

A levél címzettje: Csiky Kálmánné Gönczy Etelka családi háttere

A levél címezettje nem volt tudós, sem író vagy országgyűlési képviselő, mégis kiterjedt levelezést folytatott a kor nagy gondolkodóival (például pedagógusokkal;

Gyertyánffy Istvánnal, Teleki Sándornéval, Tisza Kálmánnéval, politikusokkal; Szalay Imrével, Thaly Kálmánnal) és művészekkel, így Erkel Ferenccel és Mikszáth Kálmánnal is, aki egy írásában az *egylet Apponyijának* nevezte (*Mikszáth*, 2005a. 1816. o.).

Az Országos Széchényi Könyvtárban található Csiky Kálmánné Mikszáth Kálmán 1910-es 40. írói jubileuma előtti ünneplésre készült beszédének eredeti kézirata is (*Csiky*, 1910). Az ünnepség az Országos Nőképző Egyesület (ONE) szervezésében zajlott, ügyeit Rudnay Józsefné Veres Szilárda, az ONE elnöke és Zsilinszky Mihályné intézte, de a kezdeményező Csikyné volt.

Rudnayné idős korában így emlékezik könyvében az eseményről: „Kívántunk még egy, a pünkösdre tervezett országos nagy Mikszáth évfordulós ünnepét megelőző kedves ünneplést rendezni az Uránia színházban húsvét táján, mely Mikszáth egyik rajongó tisztelőjének, Csiky Kálmánnénak eszméje volt, amely minden várakozást felülmúló módon sikerült, sőt még 2000 koronát is jövedelmezett a gyermekszanatórium javára, melyből két alapítványt tettek Mikszáth és Mikszáthné nevére" (*Rudnay*, 1922. 228. o.).

Csiky Kámán felesége Gönczy Etelkaként látta meg a napvilágot 1851-ben Budapesten, szüleinek: Gönczy Pálnak és Végh Jozefának legnagyobb gyermekeként. Szülei szalonja állandó gyülekező helyévé vált a kor értelmiségi elitjének, megfordult a családnál Deák Ferenc, Csengery Antal vagy Imre Sándor azonos nevű, irodalomtörténész nagyapjának diákkori barátja, Arany János (*Gulyás*, 1992. 227–229. o.).

Édesapja, Gönczy Pál (1817–1892) pedagógus, a magyar népoktatásügy jeles képviselője, az MTA tagja, aki jeles cselekedetei között elsőként kezdeményezte az Országos Tanszermúzeum létrejöttét, amelynek mai jogutódja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Édesanyja Gönczy Pálné Végh Jozefa (1827–1895) kezdetektől tagja az Országos Nőképző Egyesületnek, amelynek első hivatalos értekezlete 1867. május 24-én volt, és Veres Pálné Beniczky Hermin vezette, és Gönczy Pálné Végh Jozefa neve már 1868-ban megjelenik nyomtatásban az igazgatói tagok között (*A „Nőképző-Egylet" évkönyve,* 1869. 16. o).

Ebben a szellemi és szociálisan érzékeny légkörben nevelkedett Etelka, aki tizenkét éves korában önálló jótékonysági hangversenyt adott a Magyar Nemzeti Múzeum dísztermében, ahol Beethoven szonátákat játszott zongorán (*Gráberné*, 2018). Ismert, hogy ebben a díszteremben ülésezett az 1848-as népképviseleti országgyűlés felső háza. Az 1860-as években a képviselőház, illetve amíg az Országház fel nem épült, 1867 és 1902 között a felsőház működött itt. Szülei fiatalkorában is nagy hatással voltak rá, a főbb társasági rendezvényeken szívesen vett részt, ahova olykor Veres Pálné lányával, a későbbi Rudnay Józsefnével érkezett (*Rudnay*, 1922. 103. o.). Gönczy Etelka 1878-ban férjhez ment Csiky Kálmán országgyűlési képviselőhöz, és ahogy a *Magyar írók élete és munkái* című sorozat szerkesztői fogalmaznak, onnantól már csak „családjának és társadalmi kötelezettségeinek élt" (*Gulyás*, 1992. 229. o.). Szakmai tevékenysége mégsem

elhanyagolható, alelnöke volt továbbra is több fontos jótékonysági szervezetnek is, mint a Nagypénteki Református Társaságnak és a Lorántffy Zsuzsanna Egyesületnek. Az elsődleges források (pl. A „Nőképző-Egylet" évkönyve, számos beszédének kézirata; *Ünnepi beszéde az Erzsébet szobor leleplezésén*, *Beszéde Teleki Sándorné emlékünnepén*) tanúsága szerint azonban Csikyné legfontosabb pedagógiai tetteit édesanyja nyomdokain az Országos Nőképző Egyesület berkein belül végezte.

Az Országos Nőképző Egyesület működése

Az 1800-as évek második felében a korábban zárt és korlátozott női szerepreper-toár már engedett némi teret a kulturális kibontakozásnak. Az új női szerepfelfogásban az anya, a feleség, a háziasszony szerep és az otthoni munkavégzés (rajzolás, hímzés, zongorázás) mellett más tevékenységek is megjelenhettek. Ez azonban még nem jelentett parttalan szabadságot.

A korlátok megfogalmazásában élen járt Gyulai Pál is, az ő álláspontja is meglehetősen szűk térre szorította be az irodalmár nők mozgásterét (*Török*, 2016): „Hajlaminál, kedélyénél fogva igen alkalmas meséket, beszélykéket írni gyermekek, kivált fiatal leányok számára, s talán jobbakat, mint a férfiak. Kár, hogy e tért annál inkább lenézi, mennél tehetségesebb és szellemdúsabb." Vagy: „korlátolt helyzeténél fogva csak pár gyöngédebb húr állhat rendelkezése alatt, ami nem ad nagyobbszerű költészetet" (*Gyulai*, 1908). Figyelemreméltó, hogy nem volt ez másképp a korabeli Angliában sem, ahol bár a nőírók száma ott 3-400-ra volt tehető, akiket nem korlátoztak az írásban, és még olvasóik is voltak, de a független tér és anyagi háttér hiánya szintén határt szabott a lehetőségeiknek (*Borgos*, 2013. 260. o.).

A színésznőkkel kapcsolatos korabeli elvárásként szerepelt a hazafias kötelesség betartása is, és teljesen alapvető dolog volt a 19. század közepén, hogy egy női közszereplő a szabadságharcot *honleányhoz* méltó módon anyagilag támogassa, vagy ha nem voltak felajánlható értékei, akkor ingyenszerepléseket vállaljon.

A 20. században a nők egyre fontosabb szerephez jutottak a pedagógusi pályán, tevékenységükbe kevésbé avatkoztak be a kor nagy (főként férfi) gondolkodói, talán azért is, mert tevékenységüket a családi szerep kiterjesztéseként tartották számon (*Wlassics*, 1896. 14. o.).

Az általános szemlélet és az anyagi adottságok miatt a századforduló előtt csak a legtehetősebb nők számára adódtak lehetőségek a magasabb műveltség megszerzésére, de ez akkor még köztük sem volt gyakori. A társasági élet magánlakásokban helyet kapó szalonokban folyt, ahol gyakran folytattak kulturális vitákat, vagy tartottak irodalmi előadásokat, később Apponyi Albert volt, aki felkarolta és támogatta a szabadoktatást (*T. Kiss*, 1999).

Egyre inkább belső igényként merült fel a nőkben az olvasni tudás vágya, ami egyenesen arányosan növekedett egy nagy könyvnyomtatási hullámmal,

ami Magyarországon jó minőségű és esztétikailag kiemelkedő, illusztrált díszalbumok kiadását jelentette.

A polgárosodás erősödésével, a társadalmi átalakulással, a demográfiai és gazdasági fejlődés által egy paradigmaváltás játszódott le, aminek következtében már nemcsak a vagyon és a nem számított, hanem egyenlőségre törekedtek a társadalom több szférájában, így a nemek közti különbségek is fokozatosan csökkentek.

Az Országos Nőképző Egyesület munkája hiánypótló vállalás volt a 19. századi magyar nőnevelésében, amikor a leánynevelés még meglehetősen gyermekcipőben járt hazánkban. Bár több leánynevelő intézet és elemi iskola működött már, ezek a nagyobb lányok és fiatal hölgyek felsőbb oktatását már nem foglalták magukba. A gyermek- és személyközpontú reformpedagógiai iskolák hazánkban jóval később kapnak teret, pl.: Domokosné Löllbach Emma Új Iskolája (1915 és 1949) vagy Nemesné Müller Márta családi iskolája (1915–1943).

Az Egyesület egyéb emancipációs tevékenységekkel is foglalkozott, ide sorolhatjuk a *Magyar bazár mint a nők munkaköre* című hivatalos lap indítását (*Mészáros*, 2017), ami az Országos Nőképző Egyesület, a Magyar Gazdasszonyok Országos Egyesülete és az Országos Nőiparegylet együttműködéséből jött létre, és írásokkal, programfelhívásokkal támogatta a női egyenjogúsítási törekvéseket.

Hangsúlyozni kell, hogy az Országos Nőképző Egyesület munkája értékesebb része nem elméleti síkon működött a női neveléssel kapcsolatban, hanem tanintézetek és leánygimnázium tényleges felépítésével és fenntartásával a gyakorlatban is, mérhető hasznot hoztak a magyar oktatáskultúrában (*Gráberné*, 2006).

Veres Pálné Beniczky Hermin (1815–1895) már a 19. század közepén felfigyelt a nőnevelés elhanyagolására, ezért 1867-ben adományokból megalapította a Nőképző Egyletet (később: Egyesület). Az volt a célja, hogy elérhetővé tegye a nők megélhetéshez szükséges tudást. Az értelmiségi képzésben nagy gondot fordítottak az idegen nyelvek (angol, német, francia), a tánc és a zene oktatására, de tekintettel volt a szociálisan rászorulókra is. Az 1869-ben megnyitott nőnevelő intézete gyors fejlődésnek indult. Az ország első felsőbb leányiskolájában a képzés 1869-ben indult meg tizennégy növendékkel. Az intézet első igazgatója a 19. század nagy műkritikusa, az esztétikát oktató Gyulai Pál lett. Az iskola első helye néhány évig Vachott Sándorné írónő lakásainak bérelt helyiségeiben működött a mai Múzeum körúton. Az egyre nagyobb iskola és a Nőképző Egyesület 1881-ben a Zöldfa utcábaköltözött. A Zöldfa utca ma Veres Pálné utca néven ismert. Először a Bástya utca névváltoztatása merült fel Csikyné részéről, de az elnökségi tagok nem értettek vele egyet (*Országos Nőképző Egyesület történetére vonatkozó kéziratok, nyomtatványok*, OSZK, Kt, An. 4537. 10.). Itt az állami támogatásból később újabb épületeket alakítottak ki. Az Országos Nőképző Egyesület „tekintetes Székesfővárosi Tanácsnak" 1895-ben kelt levelében foglaltak szerint, bár 1885-ben valóban megkapták ingyen a Zöldfa utcai telket, de cserébe a főváros elvárta, hogy az ő ajánlásukra 3 ingyenes és 30 tandíjmentes

növendéket vegyen fel az intézet, ezzel évi 3000-3500 forinttal károsították meg őket (*ONE*, OSZK, Kt, An. 4537. 3.).

Veres Pálné volt az egylet első elnöke, de hamarosan alelnökökkel és tagokkal vette körbe magát. Nemcsak anyagi patrónája volt az intézménynek, hanem szakmai ügyekben is döntött, például kiválasztotta az iskolájában tanító pedagógusokat. Veres Pálné volt az első igazi magyar női lobbista is, hiszen tanintézményei létrehozásához minden követ megmozgatott politikai körökben is. Először báró Eötvös József kultuszminiszterrel és Deák Ferenccel vette fel a kapcsolatot, akik elsősorban elméletben támogatták tanintézetei létrehozását, ezért az Egyesület nekiállt a szervezésnek.

1873-tól az Eötvös után következő Trefort Ágoston kultuszminiszter segítségével a már internátussal rendelkező felsőbb leányiskola és a négyosztályos alsóbb népiskolai oktatás közé illesztették be a polgári iskolai képzést, majd 1875. október 25-én megnyílt Budapesten az állami hat évfolyamos felsőbb leányiskola. Veres Pálné segítségére Molnár Aladár országgyűlési képviselő volt, ő dolgozta ki és terjesztette elő Trefortnak egy új nőképző tervét (*Pukánszky*, 2013. 123. o.).

1894-ben az egyesület meghozta a döntését, hogy átalakítja tantervét, ezért Csiky Kálmán, Gönczy Etelka férje elnöklete alatt bizottságot alakított. A bizottság a női középfokú oktatás megszervezését vállalta magára. Mivel ez nem valósulhatott meg rövid távon, 1895-ben az Egyesület a polgári iskola IV. osztálya fölé kétéves továbbképző tanfolyamot állított, és főzéssel egybekötött háztartási tanfolyamot nyitott.

A képzést mint sikeres újítást említi az iskolaalapító az ebből az évből származó, a „tekintetes Székesfővárosi tanácsnak" írott, Veres Pálné és Teleki Sándorné nevével fémjelzett beszámolója (*ONE*, OSZK, Kt, An. 4537. 3.) is, ami részletesen bemutatja az intézmény működését, anyagi gondjait, és azokat orvosolandó, állandó évi segélyezését is kéri az egyesület a fővárostól. Ez alapján az 1894/1895-ös évben az elemi iskolában 78, a polgári iskolában 168, a négy felső (tanítóképző) iskolában 92 tanuló járt. Ez utóbbiak között szerepelt 24 rendkívüli tanuló, akik nem szerettek volna tanítónői oklevelet szerezni, de a polgári iskola után folytatni kívánták tanulmányaikat. Ehhez kellett elvégezni a polgári 4 osztálya után a felső tanfolyam két osztályát.

1896-ban Wlassics Gyula kultuszminiszter megnyitotta az egyetemek bölcsész és orvosi karát a nők előtt, továbbá vegyészképzésre is beiratkozhattak. Mint az közismert, az egyesület választmánya Beöthy Zsolt vezetésével kidolgoztatta a női középiskola tantervét, s ez évben megnyitotta az első nyilvánossági joggal felruházott női gimnáziumot, ahol már érettségi vizsgát is tehettek a lányok. Végül Wagner Lajos igazgató tájékoztatása alapján, 1903 nyarán megérkezett a hivatalos értesítés is a vallás és közoktatás minisztertől, hogy a gimnázium a nyilvánossági és az érettségiztetési jogot véglegesen megkapta.

A leánygimnázium mint iskolatípus viszonylag lassan terjedt Magyarországon (*Pukánszky*, 2013. 173-174. o.). A statisztikák még az 1912/13-as tanévben

is csak 1070 rendes leánygimnáziumi tanulót regisztrálnak. Ezen kívül 739 fő volt fiúgimnáziumok, 32 a fiú-reáliskolák magántanulója, vagyis a leányok beiratkozhattak ugyan fiúiskolába, de a tanteremben szeparáltan ülhettek, és nem vegyülhettek sem érkezéskor, sem távozáskor, de még szünetekben sem.

Bár a női oktatás teljes elterjedésére és egyenjogúságára több évtizedre volt szükség Magyarországon, az Egyesület tevékenysége létfontosságú állomása volt a folyamatnak. Meghatározó lépés volt a kultuszminiszterről elnevezett Wlassics-kollégium megszületése is (*Gráberné*, 2017), amelynek nyolcpontos szabályzata magában foglalja az intézmény célját: „Az Országos Nőképző-Egyesület Wlassics-kollégiumának célja, hogy tagjai (a budapesti királyi magyar tudományegyetemen főiskolai tanulmányokat folytató nőhallgatók) számára otthont nyújtson s őket egyetemi pályájuk alatt tanulmányaikban irányítsa, vezesse, támogassa."

Csiky Kálmánné és a magyar nőnevelés

Ahogy korábban jeleztük, Veres Pálné nem egyedül volt a nőművelődés élharcosa, a 19. század második felében többen: számos hölgy és támogató férjeik csatlakozott hozzá. A köztudatban azonban mégis sok pártfogó alak neve nem szerepel, pedig Veres Pálné lányával együtt például Gönczy Etelka is egészen fiatal korától sokat tett a nőképzés intézményesüléséért. Ezt mi sem bizonyíthatja jobban, mint az alábbi kézirat megszületésének apropója.

„Az Országos Nőképző egylet f. évi ápril hó 1-én tanintézete javára hangversennyel egybekötött társas estélyt rendezvén — Nagyságod a jótékony czél iránti tekintetből kegyes volt a hangversenyen szivességből közreműködni, 's ez által az Orsz. Nőképző egyletet czélja elérésében 's tanintézete fenntartásában támogatni. Az Országos Nőképző egylet Nagyságodnak ezen nemes tényét hálásan ismeri el, s hálás elismeréséről és köszönetéről e sorokban értesíti." – írja Csikynének köszönő levelében Veres Pálné elnök és gróf Teleki Sándorné alelnök.

Az asszony több mint fél évszázados jótékony, háttérben végzett egyesületi munkájának jelentősége az évkönyvek alapján könnyen rekonstruálható. Tizenhét éves, amikor 1868-ban már az egyesületalapítók között szerepel a neve, és 1888-ban jelen van az ONE házfelavató ünnepélyén.

Híres volt igényesen megírt és kiváló érzékkel előadott beszédeiről. Nemcsak Mikszáthot köszöntötte az ONE nevében, de ő állt a pódium mögött a Jókai-jubileumon, és 1896-ban szerepet kapott Rudnay Józsefnével együtt a „II. Országos és egyetemes tanügyi kongresszus" nőnevelési szakosztályának munkájában. 1896-tól munkatársaival már mint alelnök dolgozik a millenniumi kiállítás megszervezésén.

Csikyné pedagógiai tevékenységét a Vasárnapi Ujság 1899. szeptemberi száma is kiemelte, ahol a közelgő Gyermekvédő Kongresszus kapcsán megemlékeztek a kisdednevelés és nőképzés úttörőiről:

„Veresné Beniczky Hermin elhunyta után mint elnök gr. Teleki Sándorné s mint alelnök, az alapító leánya, Rudnay Józsefné állt a nőképző-egyesület élére, ki elnöktársai, Csiky Kálmánné és Emich Gusztávné úrnőkkel páratlan lelkesedéssel és ügybuzgalommal vezeti az egyesület ügyeit" (*V-k*, 1899. 631. o.).

Az Elnökség 1910. július 31-én kiadott határozata (*ONE*, OSZK, Kézirattár, An. 4537. 16.) értelmében Csiky Kálmánné vezette az Országos Nőképző Egyesület III., tanügyi bizottsága; Veres Pálné felsőbb leányiskolájának ügyeit. Az írásunk tárgyául választott levél tanúsága alapján már évekkel a kinevezés előtt is aktívan részt vett az intézet e részének szervezési munkáiban, de erre még a kézirat elemzése során visszatérünk.

Csiky Kálmánné Gönczy Etelka halálakor, 1937. április 20-án a Veres Pálné Leánygimnázium értesítőjében rövid nekrológban emlékezik meg róla: „Rövid beszámolónk nem volna teljes, ha végül meg nem emlékeznénk arról az újabb gyászról, mely intézetünket 1937. április 20-án özv. Csiky Kálmánné Gönczy Etelka úrnőnek, Fenntartó Hatóságunk tiszteletbeli örökös társelnökének elhunytával érte. A Gondviselés hosszú élettel és ritka emberi értékekkel áldotta meg őt. Széles látókörű, nagyműveltségű, fennkölt lelkiségű nagyasszony volt, otthonában hűséges feleség és melegszívű családanya, a közpályán erős akaratú, fáradhatatlan vezető egyéniség. Tiszta értelmének, átfogó gondolatainak termékenyítő hatása a művelt társadalmi élet sokféle vonatkozásában érvényesült és maradandó emlékű" (*Straub L.*, 1937).

Imre Sándor válasza

A bevezetőben említett levél Imre Sándor válaszát tartalmazza Csiky Kálmánné korábbi megkeresésére. Az üzenet megírását azonban vélhetően nem előzte meg az asszonytól származó, hivatalos írásbeli üzenet, hiszen Imre „Pap Károly tanár urat" jelöli meg levele tárgyának forrásául.

Pap Károly (1872–1954) irodalomtörténész, egyetemi tanár 1894–1895-ben helyettes tanár volt a kolozsvári kereskedelmi akadémián, vélhetően innen már ismerhették egymást Imre Sándorral és annak családjával. Pap Károly a következő évben mint gyakorló tanár a budapesti tanárképző-intézeti gimnáziumban tanított, majd állami ösztöndíjjal két évig külföldi tanulmányúton járt Olaszországban és Németországban. Miután hazatért, Beöthy Zsolt kurátor meghívására az Országos Nőképző Egyesület budapesti leánygimnáziumának rendes tanára lett, ahol a polgári iskolában ókori irodalmat, a felsőbb leányiskolájában magyar irodalomtörténetet oktatott.

1906 nyarán Pap Károly továbbítja Imre Sándornak Csiky Kálmánné egyesületi alelnök megkeresését a felső leányiskola igazgatói állásának betöltése ügyében. Ezekben az években több változás zajlott le az Országos Nőképző Egyesület intézetében. Az ONE elnöksége 1905/1906-os tanévben a következőként alakult: özv. gr. Teleki Sándorné gr. Teleki Jozefin volt az elnök, az alelnökök Rudnay Józsefné Veres Szilárda, Emich Gusztávné Tormay Etelka

és Csiky Kálmánné Gönczy Etelka (*Láng*, 1906). Az 1904-ben létesített felsőbb leányiskola vezetését Enzt Jolán távozását követően 1905. januártól az ONE elnöksége Gombocz Miklós gimnáziumi igazgatóra bízta, *aki mellett az írásbeli teendőket* Genersich Klotild mennyiségtan tanár végezte (*Miller*, 1906. 1–2. o.). Ő volt az igazgató 1906 nyarán is, amikor Imre Sándor megkapta a felkérést, és válaszában, udvarias hangnemben szólította meg Csiky Kálmánnét, majd részletesen beszámolt szakmai előmeneteléről, és rátért az anyagiak tárgyalására is.

Váratlanul érte a megkeresés, vonakodott a gyors döntéstől, de a „nagy fontosságú intézmény" hírneve – ahol levele megírásáig személyesen nem járt, de újságokból ismert – sokat nyomott a latban, ezért megfelelő tájékoztatás után megfontolja az állás elfogadását. Megjegyzi, hogy leányiskolában még nem tanított, de oktatási tapasztalata és 29 éves kora alapján képesnek érzi magát az új területen való helytállásra.

Imre Sándor ekkor gimnáziumi tanár volt a kolozsvári református kollégiumban, és már 5 éve magántanár az ottani egyetem bölcsészeti karán, ahol magyar neveléstörténetet oktatott. Egy, Pintér Jenő irodalomtörténésznek írt levele tanúsága szerint, szerette a hivatását, és ha ebben az időben több szakmai támogatást kapott volna, *„akkor aligha hagyta volna abba azt, ami voltaképpen mindig elsősorban érdekelte: a magyar nevelői gondolkodás történetével való foglalkozást" (Imre Sándor Pintér Jenőnek*, 1932). A 20. század elején már több írását közölték (*Imre*, 1904; 1906), ezért, hogy tudományos törekvéseire összpontosíthasson, lemondott 1902-ben megkezdett kollégiumi felügyelői állásáról, ahol a mellé rendelt segédnevelők fölött önálló igazgatói hatáskört töltött be. Szakmai jövőjét a továbbiakban egyszerre a gyakorlati és elméleti pedagógiában képzelte el.

Mindazonáltal a nőneveléssel kapcsolatos motivációja sem hiányzott válaszleveléből: *„paedagógiai tanulmányaim közben igen komolyan erősödött meg bennem a nőnevelés jelentőségének tudata, úgy hogy ily irányú működésben örömmel vennék részt."*

A pedagógusnak hat év munkaviszony után 1906-ban a fizetése 2800 korona és 200 korona a korpótléka, amin felül lakást is biztosít az intézmény. Az 1900-as évek elején érvényes árfolyam alapján egy pénzláb (ami 1 kg színaranynak felelt meg) osztrák–magyar koronában 3280 volt. A felsorolt pénzügyi tételek anyagi biztonságot jelentenek neki, ezért tájékoztatást kér Csiky Kálmánnétól, hogy „vajjon a szóban levő igazgatói állás mennyiben érne fel épen e biztonság tekintetében?"

Csiky Kálmánné válaszát sajnos nem ismerjük, de *Az Országos Nőképző Egyesület történetére vonatkozó kéziratok* között találtunk egy, az elnökségtől származó, ceruzával készült számítást (OSZK, Kézirattár, An. 4537. 9.), ami feltételezésünk szerint a levél születésével egy időben, akár a bértárgyalás előtt is készülhetett.

Ezt arra alapozzuk, hogy a kéziratban az összegek hasonlóak az Imre levelében leírtakkal. A jegyzet a tanári fizetést 2600 koronában állapítja meg, az ötödéves korpótlék 400 korona, a lakáspénz 800 korona, az igazgatói tiszteletdíj

1000 korona. Összesen 4800 korona, ami a kor viszonyaihoz képest méltányos fizetésnek számított. A feljegyzés azonban 5 éves korpótlékról szól, ami nem egyezik Imre hatéves tanítási előzményével, de lehetséges, hogy ekkor ebbe a besorolási bérsávba tartozott. Szintén itt olvasható, hogy az igazgató köteles óraszáma heti 10 óra.

Vélhetően az új állás vagy a szakmai elvárások nem feleltek meg a 29 éves Imre Sándor financiális igényeinek, de elképzelhető, hogy az Egyesület döntése miatt hiúsult meg Imre igazgatói kinevezése. Tény, hogy a pedagógus soha nem dolgozott a felső leányiskolában, és adataink szerint az ONE más tanintézményében sem.

A leányiskola 1906–1907-es évkönyve már a harmadik oldalon, a legfontosabb hírek között említette az igazgatóságban történt változásokat. Beszámoltak arról, hogy Gombocz Miklós elhagyta ideiglenes leánygimnáziumi igazgatói állását a felsőbb leányiskolánál, és átadta a helyet Mórotz Kálmán, fiatal okleveles középiskolai tanárnak, műegyetemi adjunktusnak, akit *„megbecsülhetetlen útbaigazításokkal"* látott el a távozása után is (*Miller*, 1907. 7. o.). Mórotz Kálmán történelem-, mennyiségtan-, természettan-, biológia-, lélektan-, neveléstan-, filozófiatanár, 1906-tól két évig volt a felsőbb leányiskola igazgatója. Személye vélhetően megegyezik a Szinnyei lexikonban említett, azonos nevű íróval: „Mórotz Kálmán, a soproni ág. ev. lyceumban a főgymnasium VIII. osztályának tanulója volt és a gyorsirókör titkára, midőn a következő munkáját kiadta: A soproni ág. hitv. ev. lyceum főgymnasiumi gyorsírókörének története. Irta a kör levéltára alapján. Sopron. 1896" (*Szinnyei*, 1903. 316. o.). Valószínűsíthető ez az egybeesés az alapján is, hogy amikor Mórotznak az említett munkáját Sopronban kiadták, az igazgató Gombocz Miklós volt.

Imre Sándort a továbbiakban is foglalkoztatta a nőnevelés ügye elméletben és gyakorlatban egyaránt. 1913-ban *A nőnevelés és lélektan* címmel megjelent tanulmányában a német Bund für Schulreform nagygyűlése 1913. okt. 4 és 6 között Breslauban (ma: Wrocław) zajló konferencia ambivalens és hiányos eredményeiről számolt be szkeptikus hangon (*Imre*, 1913. 623–628. o.).

Ennél fontosabb írása a témában a *Kisdednevelés* 1925. évfolyam 1. számában a 15. oldalon *A nőnevelés szervezése*, ahol egyenrangú nők nevelését tűzte ki célul: „akinek műveltsége azonos értékű a férfiakéval, szakismerete nem kíván és nem is fogad el elnézést pályatársaktól vagy feljebbvalóktól, aki nem riad vissza az útjában levő nehézségektől, nem vár mástól gondoskodást [...] az ilyen nők tudják komolyan venni az életet magok számára s megkönnyíteni, felderíteni, célhoz segíteni a mások életét" (*Radák*, 1926. 51–52. o.).

Összegzés

Tanulmányunk elsődleges célja volt, hogy betekintést nyújtsunk a 20. század elejének magyar nőnevelésébe, és tágítsuk a nőtörténetről alkotott tudásunkat. Az elemzéshez segítségünkre volt két közélet iránt érdeklődő személy: Imre

Sándor és Csiky Kálmánné alakja, akik saját munkájuk során hasonlóan fontosnak ítélték meg a nők minél magasabb szintű és színvonalú oktatását. Írásunk egy levél megírásának körülményeit, az író és címzett kapcsolatrendszerét és az őket körülvevő szociológiai lehetőségeket vizsgálta a teljesség igénye nélkül, számos aspektust figyelmen kívül hagyva, vagy csak részben utalva rá. „A tanulási folyamat és a tanulási környezet állandó és dinamikus változása folyamatos megújulásra [...] sarkallja a neveléstudomány képviselőit" (*Molnár*, 2014. 80. o.), ezért véleményünk szerint a tanulmány megszületésével a női neveléstörténetről szóló diskurzusnak is folytatódnia kell. Tanulmányunk is igazolja, hogy a pedagógiakutatás számára kiemelkedő fontosságú ez a korszak. Írásunk hozzájárulhat ahhoz is, hogy Imre Sándor meghatározó értékű pedagógus életpályáját, nőnevelési gondolatait, szakmai karrierjének alakulását differenciáltabban láthassuk. További vizsgálatok alapja lehetne a korabeli tanárok vagy egyesületi tagok munkájának részletesebb tárgyalása, akár kísérletet téve az akkori tanár-diák kapcsolatok rekonstruálására (mai kontextusban lásd *Tóth-Mózer* és *Lévai*, 2011; *Molnár*, 2010), vagy az Országos Nőképző Egyesület elméleti és gyakorlati tevékenységének alaposabb feltárása.

Irodalom

A „Nőképző-Egylet" évkönyve, Pest: 1868/69. Pest, Rudnyánszky Béla Nyomdája, 1869.

Beck András (2009): N. E., mint Neményi Erzsébet. *Beszélő*, **14.** 3. sz. Letöltés: `http://beszelo.c3.hu/cikkek/n-e-mint-nemenyi-erzsebet` 2018. december 12. 20:40.

Borgos Anna (2013): „Séllei Nóra: Lánnyá válik, s írni kezd, 19. századi angol írónők." In: uő (szerk.): *Nemek között: nőtörténet, szexualitástörténet.* Noran Libro, Budapest. 260.

Busbach Péter (1864): A pesti jótékony nőegylet. *Sürgöny*, **59.** 2.

Czeferner Dóra (2015): Feminista szervezkedés vidéken az első világháború előtt. *Újkor*, 2. sz. Letöltés: `http://ujkor.hu/content/feminista-szervezkedes-videken-az-elso-vilaghaboru-elott`, 2018. december 12. 20:40.

Csiky Kálmán (1914): *Haditudósító levelek az 1870/71-iki német-francia háború színteréről.* Csiky Kálmánné, Lampel, Merkur Nyomda, Budapest.

Gráberné Bősze Klára (2006): *A Veres Pálné Gimnázium története, Az Országos Nőképző Egyesület tanintézetei és a leánygimnázium, 1869/70 - 1947/48.* Veres Pálné Gimnázium, Budapest.

Gráberné Bősze Klára (2017): Nőnevelő intézmények a 19. század végétől a 20. század végéig – A Wlassics-kollégium. *Könyv és nevelés: az Országos Pedagógiai Könyvtár folyóirata*, 2017/2. Tankönyvkiadó, Budapest, `http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/nonevelo-intezmenyek-a-19-szazad-vegetol-a-20-szazad-vegeig-a-wlassics-kollegium#footnote-4`

Gráberné Bősze Klára (2018): Gönczy Pálné és Csiky Kálmánné Gönczy Etelka – anya és leánya a nőnevelésért. *Könyv és nevelés*, 2018/1. Letöltés: `http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/gonczy-palne-es-csiky-kalmanne-gonczy-etelka-anya-es-leanya-a-nonevelesert`. 2018. december 12. 20:40.

Gulyás Pál (szerk.) (1992): *Magyar írók élete és munkái*: megindította id. Szinnyei József: új sorozat. Argumentum Kiadó, Budapest.

Gyulai Pál (1908): „Írónőink". In: uő.: *Kritikai dolgozatok 1854-1861*. Akadémia, Budapest. 272–307.

Imre Sándor (1904): *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*. Politzer, Budapest.

Imre Sándor (1906): *Magyar vonások nevelésügyünkben: viszhang a Magyar Pestalozzi Társasság törekvéseire*. Schmidl Ny., Budapest.

Imre Sándor (1913): A nőnevelés és a lélektan. *Magyar Pedagógia*, 22. 623–628.

Jókai Mór (1968): „Bajza Lenke munkái." In: uő.: *Cikkek és beszédek* [összeáll. sajtó alá rend. H. Törő Györgyi] Akadémiai Kiadó, Budapest. 93.

Kenyeres Ágnes (2001): *Magyar életrajzi lexikon: 1000–1990*. [elektronikus dok.] Arcanum, Budapest.

Kereszty Orsolya (2011): *"A nő és a társadalom" a nők művelődéséért, 1907–1913*. Mati, Budapest.

Kereszty Orsolya (2010): *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon, 1867–1918*. Ed. Nove, Sopron.

Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867–1914.* Pro Pannónia, Pécs.

Kéri Katalin (2015): *Női élet, leánynevelés az újkorban: válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.

Key, E. (1905): Das Weib der Zukunft. In: *Aus drei Essays von Ellen Key.* Fischer, Berlin. 10-15.

Key, E. (1976): „A meg nem született nemzedék és a női munka". In: uő.: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest. 48–57.

Koós Ferenc (2010): *A nőnevelés helyzete a reformkorban*. Balaton Akad., Keszthely.

Neményi Erzsébet kizárólagos tulajdonjoga (1905). *Központi Értesítő*, 72. 1905. szeptember 7.

Láng Margit (1906, szerk.): *Az Országos Nőképző-Egyesület Wlassics-kollégiumának értesítője az 1905–1906. tanévről*. Athenaeum ny., Budapest.

Magyar bazár mint a nők munkaköre: a Nőképző-, Gazdasszony- és Nőiparegylet hivatalos lapja, fel. szerk. Wohl Janka [et al.], Athenaeum, Budapest, 1873–1904.

Mészáros Zsolt (2017): Női hálózatok és a 19. századi divatlapok. A Magyar Bazár és olvasóközönsége. *Magyar könyvszemle*, 3. 297–313.

Mikszáth Kálmán (2005a): „Veres Pálné". In: uő.: *Cikkek és karcolatok* [elektronikus dok.] Mercator Stúdió, Szentendre. 1816.

Miller Anna (1906, szerk.): *Az Országos Nőképző-Egyesület Veres Pálné leányiskolájának (elemi, polgári és felsőbb leányiskolájának) értesítője az 1905–1906. iskolai évről*. Athenaeum ny., Budapest. 1–2.

Miller Anna (1907, szerk.): *Az Országos Nőképző-Egyesület Veres Pálné leányiskolájának (elemi, polgári és felsőbb leányiskolájának) értesítője az 1906–1907. iskolai évről*, Athenaeum ny., Budapest. 3.

Molnár György (2010): A tanár-diák kapcsolat javításának alternatív módszerei. *Szakoktatás: az Országos Pedagógiai Intézet Szakképzési Igazgatóságának pedagógiai folyóirata*, 1. sz. 26–29.

Molnár György (2014): Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013 – Tanulás és környezete. *Opus et Educatio*, 1. sz. Letöltés: ‚2018. december 12. 20:40.

Nóbik Attila (2019): *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó; Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Pető Andrea (2006): Társadalmi nemek és a nők története. In: Bódy Zsombor és Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*, Budapest, Osiris Kiadó, Budapest. 514–531.

Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története*. Gondolat, Budapest.

Pukánszky Béla (1995): *Imre Sándor neveléstana*. In: Imre Sándor: *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. "Studium" Kiadása, Budapest.

Radák Olga (1926): Imre Sándor: A nőnevelés szervezése. *Magyar Pedagógia*, 35. 51–52.

Ronkovics Józsefné Faragó Eszter (1994): *Imre Sándor pedagógia professzor munkássága a szegedi egyetemen (1925-1934)*, 2018. december 12. 20:40, Web: `http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3272/1/1994_jankovics_jozsefne.pdf`

Rudnay Józsefné Veres Szilárda (1922): *Emlékeim 1847–1917*. Légrády, Budapest. 228.

S. Heksch Ágnes (1969): *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Straub L. Gyula (1937, szerk.): *Az Országos Nőképző-Egyesület budapesti „Veres Pálné" leánygimnáziumának értesitője az 1936/37 iskolai évről.* Bethlen ny., Budapest.

Szijártó M. István (2006): A mikrotörténelem. In: *Bevezetés a társadalomtörténetbe*, szerk. Bódy Zsombor, Ö. Kovács József, Budapest, Osiris Kiadó, 2006, 494–513.

Szinnyei József (1903): *Magyar írók élete és munkái*. Hornyánszky, Budapest.

Szokolszky Ágnes (2009, szerk.): *A lélektan 80 éves története a szegedi egyetemen: 1929–2009*. JATEPress, Szeged.

T. Kiss Tamás (1999): Egy méltatlanul elfeledett európéer, Gróf Apponyi Albert politikusi magatartásáról és kultúrpolitikájáról. *Szín*, 4. 2. sz. 5–12.

Török Zsuzsa (2016, szerk.): *Angyal vagy démon: tanulmányok Gyulai Pál Írónőink című írásáról*. Reciti, Budapest.

Tóth-Mózer Szilvia és Lévai Dóra (2011): Az online közösségi oldalon lévő tanár-diák kapcsolat kezdeményezése és fogadása a metaforák tükrében. *Oktatás-Informatika*, 1–2. sz. 31.

Vajna Géza (1907): Női foglalkozásokról. *Szamos*, 39. 96. sz. 1.Wekerle Sándorné (1895): Női hivatás. In: Csáky Albinné (szerk.): *A nőkérdés*. Czettel–Deutsch Nyomda, Budapest. 6–11.

Wlassics Gyula (1896): *A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonötödik jelentése.* Magyar Királyi Egyetemi Ny., Budapest.

Kéziratok

Csiky Kálmánné Mikszáth jubileumon tartott beszéde, [1910] OSZK, Kt, An. 955.

Csiky Kálmánné Ünnepi beszéde az Erzsébet szobor leleplezésén, OSZK, Kt, An. 1458.

Csiky Kálmánné Beszéde Teleki Sándorné emlékünnepén, OSZK, Kt, Kézirattár, An. 954.

Imre Sándor Csiky Kálmánnéhoz, Hódmezővásárhely, 1906. augusztus 29., OSZK, Kt, Levelestár.

Imre Sándor Pintér Jenőnek, 3., Budapest, 1932. december 6., 1., OSZK, Kt, Levelestár

Országos Nőképző Egyesület történetére vonatkozó kéziratok, nyomtatványok, OSZK, Kt, An. 4537.

Pedagógiatörténeti Szemle • 5. évf. 1–2. sz. 45–56. o. • 2019
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2019.1.3

Magyar utazók japán fotográfiái mint gyermekkortörténeti dokumentumok

Adalékok a japán gyermekkortörténethez

Hársvölgyi Virág

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmány kiindulópontját két magyar utazó fotográfiai anyaga jelenti. A múzeumalapító, világutazó Hopp Ferenc (1833–1919) és a sorhajóorvosként működő dr. Bozóky Dezső (1871–1957) bár amatőr fényképészek voltak, mégis a magyar fotográfia történetének meghatározó alakjaiként ismertek. Japánban tett utazásaiknak emlékét a szöveges dokumentumok mellett unikális képi anyag őrzi. A gyűjteményükben megőrződött felvételek közül most a japán gyermekeket megjelenítő fotográfiák állnak az érdeklődés fókuszában. Ezek a felvételek mára kordokumentumnak számítanak, különösen értékesek a történeti kutatás számára, elemzésük kvázi szövegként járulhat hozzá a japán gyermekkép kutatásához.

Kucsszavak: gyemekkor, Japán, fotográfiák

Bevezetés

Japán magyarországi recepciótörténetének vizsgálatakor a szöveges dokumentumok mellett fontos szerephez jutnak a vizuális források is. Magyarországon az első, Japánnal kapcsolatos értesülések közvetítő nyelvekből származtak, eleinte többszörös szűrűn keresztül ültették át azokat magyar nyelvre (*Buda*, 2010. 17. o.), így a korai szövegek tanulmányozásakor érdemes körültekintően eljárni. Az ismeretek terjesztéséhez azonban nemcsak az írott anyagok, hanem a képek is nagymértékben hozzájárultak, különösen onnantól kezdve, hogy az új képrögzítési eljárás, a fotográfia ezt lehetővé tette.

Jelen tanulmány szempontjából kiemelten fontosak azok a 19. század végi, 20. század eleji képi dokumentumok, melyek magyar személyekhez kötődnek. Köztük a múzeumalapító, műgyűjtő, világutazó Hopp Ferenc (1833–1919) és a sorhajóorvosként szolgálatot teljesítő dr. Bozóky Dezső (1871–1957) a magyar fotográfia történetének meghatározó alakjaiként ismertek, annak ellenére, hogy egyikük sem volt hivatásos fotográfus. Fényképészeti, gyűjtői munkásságuk, kultúraközvetítő tevékenységük mégis a történeti kutatás homlokterében helyezi el mindkettejüket.

Hopp Ferenc, aki szakmáját tekintve optikus volt, a főváros hosszú időn át legjobbnak számító fényképészeti szaküzletében, a Calderoni István-féle *Calderoni* optikai cégnél kezdetben optikusinasként tevékenykedett, később a vezetését is átvette (*Ferenczy*, 2008. 31. o.). Amikor anyagi helyzete már lehetővé tette, európai utakon kívül világkörüli utazásokra is vállalkozott – Japánban három alkalommal járt: 1883-ban, 1903-ban és 1914-ben –, mely utak során a jó szemű optikus maga is számos felvételt készített, azokkal több kiállításon szerepelt és vetített képes előadásokat is tartott, például a Magyar Földrajzi Társaság összejövetelein (*Ferenczy*, 2008. 37. o.). Saját képei mellé kiegészítésül, valamint úti emlék gyanánt mások által készített, albumba rendezhető fotográfiákat is vásárolt; ezek olyan jeleneteket, helyzeteket ábrázoltak, amik felkeltették az érdeklődését – például műemlékek, tájak, helyi viseletek iránt –, illetve amiknek ő maga nem lehetett szemtanúja – mint például bizonyos ünnepek, szokások, intimebb jelenetek (*Ferenczy* és *Kincses*, 1999. 57. o.).

Dr. Bozóky Dezső mint császári és királyi sorhajóorvos az Osztrák–Magyar Monarchia haditengerészetének kötelékében 1908 és 1909 között két éven át hajózott kelet-ázsiai vizeken (*Fajcsák*, 2009. 130. o.). 1911-ben *Két év Keletázsiában* címmel, két kötetben foglalta össze útirajzait: az első kötetben Kína és Korea, míg a második kötetben Japán kapott helyet, ez utóbbi több mint ötszáz oldalon. A tizenhét fejezetet háromszáz képpel illusztráló kötet az egyik legfontosabb japán vonatkozású könyv a 20. század elejéről Magyarországon, benne számos, a kutatás számára releváns szöveges és vizuális információval. Bozóky ugyancsak vásárolt képekkel egészítette ki saját készítésű fotográfiai anyagát, melyeket tematikus albumokba rendezve a közvetlen nézegetésre, míg egyéb felvételeit publikus vetítésre szánta.

Hopp Ferenc és Bozóky Dezső felvételei – legyenek azok saját kezűleg készítettek vagy vásároltak –, mára kordokumentumnak számítanak, gyűjteményükben megőrződött képeik közül most a japán gyermekeket megjelenítő, válogatott fotográfiák állnak az érdeklődés fókuszában.

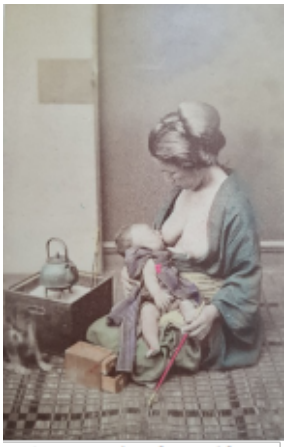
Tekintettel a jelen tanulmány terjedelmi korlátaira, a vizsgálat tárgyát most mindössze néhány kép alkotja, melyek különösen értékesek a kutatás számára mint a gyermekekkel való bánásmód tükrözői. Elemzésük alapján a japán gyermek környezetének történeti távlatú rekonstrukciójára is vállalkozhatunk, amely – látni fogjuk – egészen a játékszertörténetig ível, illetve a japán játék hazai, közgyűjteményi jelenléte okán kiemelt hangsúlyt is kap.

A japán gyermekkortörténet vizuális lenyomatai – Az anyaság képei

Hopp Ferenc az első földkörüli útjáról, mely Japánt is érintette (1883), a kutatás számára nézve is értékes fotóalbum maradt fenn a *Hopp Ferenc Ázsiai Művészeti Múzeum* (továbbiakban Múzeum) gyűjteményében. Ebből az albumból most két

olyan, kézzel színezett felvétel képezi az elemzés tárgyát, melyek az anyaság képeiként határozhatók meg.

A két fotográfia a fotóalbumban nem egymás mellett kapott helyet, mégis egy előtte-utána jelenetként értelmezhetőek leginkább.[1] Az egyik felvételen egy édesanyát/dajkát látunk, aki éppen csecsemőt táplál (1. kép).



1. Ismeretlen fotográfus: *Szoptatás*
kézzel színezett fénykép, 1880 körül
Hopp Ferenc albumából
Ltsz.: 82.3

A jelenet bal oldalán kissé elmosódott, de fontos képi elem egy kölyökkutya. Jelenléte a felvételen nem véletlenszerű, alakja szimbolikus tartalom hordozója, ennek okán kerülhetett a képre. Egy japán kisgyermek hagyományosan az első születésnapkor[2] kapta meg első játékszereit: köztük a babát és a kutyát mintázó figurát (*Frédéric*, 1974. 32. o.). Ez utóbbi amulett és játéktárgy is volt egyben, hiszen a kutyákról – védelmező, őrző tulajdonságaik okán – úgy tartották, hogy képesek felismerni az emberi alakot öltött démonokat, így hagyományosan a kisgyermekek védelmezőiként működtek. Az újszülöttek első, *sintó* szentélybeli látogatásukkor kapták a figurákat, hogy megvédjék a gyermeket a betegségektől, és távol tartsák a gonosz erőket.[3-4]

[1] A Múzeum japán anyagát feldolgozó projekt keretében elkészült katalógusban a két fotográfia képe már egymás mellett jelent meg (*Japanese Art Abroad Research Project*, 1995. 258. o.). A kutatók felismerték a képek összetartozását, melyek így már koherens egységként kezelhetőek.

[2] Egy ember életideje már a fogantatás pillanatától számított, így a japán gyermek születésekor tulajdonképpen már egyéves volt (*Frédéric*, 1974. 32. o.). *„A felnövekvő ember az idő észlelését – miként minden egyéb tudását – a számára adott kultúrába betagolódva sajátítja el, így az időhöz is kultúrájának szabályai szerint viszonyul."* (*Németh*, 2011.7. o.)

[3] A hagyományos japán társadalomban az újszülött első fürdetését szertartásszámba menő elemek szőtték át, különösen arisztokrata körökben. A baba fürdővízébe ékszereket tettek, a víz fölé pedig kutya vagy tigris képét tartották, hogy a szimbolikus védőerőt képviselő alakok visszatükröződjenek benne, így oltalmazva a gyermeket (*Frédéric*, 1974. 27. o.). A kutya jelenléte az ábrázolásokon – élőlényként vagy játéktárgyként – egyaránt fontos, és szimbolikus jelentése akkor sem veszít erejéből, ha nagyobb gyermekek vagy akár felnőtt hölgyek környezetében látjuk. E tekintetben is érdemes az archív fotókat vizsgálnunk.

[4] Napjaink Japánjában a kutya figurája egy sokkal hétköznapibb módon, de a szimbolikus erejébe vetett hitet megőrizve kap helyet a várandós édesanyák számára megvásárolható, pocakra köthető bandázsban (*haramaki*). A várandósság ötödik hónapjában, a kutya napján tartott rituális alkalomkor (*Inu-no-hi*) kerül sor az *obi-iwai*-ra, azaz ekkor kötik fel rituálisan a pamutszárnyakat a várandós

Egy ugyancsak jellegzetes tárgy, ami a kisgyermek születésétől fogva része a játéktárgyi környezetnek, az a fent említett játék baba, amely a vizsgálat tárgyát jelentő, következő fotográfián is jól kivehető (2. kép).

2. Ismeretlen fotográfus:
Dajkálás
kézzel színezett fénykép,
1880 körül
Hopp Ferenc albumából
Ltsz.: 82.3

Ezen a felvételen a csecsemő – talán éppen a korábbi jelenet folytatásaként – már jóllakottan szundít édesanyja/dajkája karján, gondosan bebugyolálva. A jelenetben feltűnő elem a szituációhoz hozzá tartozó, földön heverő, két *icsimacu* baba. Mielőtt rátérnénk a konkrét játék baba jelentésrétegeinek bővebb ismertetésére, érdemes további vizuális hordozókat is bevonni a vizsgálat körébe. A fotográfiákon kívül a japán fametszetes ábrázolások ugyancsak alkalmasak az anyaság képeinek tanulmányozására, és a fotográfiákkal szépen párhuzamba állíthatók, sőt, a fényképezés feltalálása előtti időkből a fametszetek ábrázolásai nyújthatnak fogódzókat a kutatás számára.[5]

Az anyaság témája külön egységet alkot a fametszeteken belül, ahol *bosi-e* néven foglalják össze az anyákat gyermekükkel ábrázoló nyomatokat.[6]

Ezek az intimitást sugalló képek bensőséges anya-gyermek viszonyról tanúskodnak, a megfigyelt jelenetekben hétköznapi szituációkat látunk: az anyát, aki gyermekét táplálja, gondozza, dédelgeti, játszik vele, közben pedig az emberi élet mérföldköveinek számító gyermeki ünnepekbe, azok szokásaiba is betekintést nyerünk. A Múzeum japán gyűjteményében több olyan fametszet is található, melyek az említett képtípust reprezentálják, közülük *Kitagava Utamaro I* (1753–1806) „Anya gyermekkel" című fametszete a típus egyik szép példája (3. kép).

édesanya hasára (*Papp*, 2013. 238. o.).

[5] A hagyományos japán esztétikai rangsorban az írás és a festészet vezető szerepet töltött be. Eszközei is megegyeztek (ecset, papír, tus, tusdörzsölő). Ez azt is jelenti, hogy amikor szövegekhez fordulunk, akkor egyúttal a képekhez is fordulunk, illetve szöveg hiányában megbízható forrásaink lehetnek a képek, hogyha történeti távlatokban a mindennapi életet szeretnénk tanulmányozni (*Frédéric*, 1974. 11. o.).

[6] 2017 tavaszán a krakkói Nemzeti Múzeum rendezett a japán társadalom női szerepeire reflektáló kiállítást *Onna* címmel, amiben külön egységet alkotott az anyaság (*bosi-e*) témáját bemutató fametszetek sora (*Romanowicz*, 2017. 54–65. o.).

DOI:10.22309/PTSZEMLE.2019.1.3

Az édesanya, nyitott keble fölött, karjában tartja gyermekét, aki látszólag már igen türelmetlen, akaratának ökölbe szorított kezével ad nyomatékot, közben a jelenet másik hölgye (dajka?) talán éppen azt ellenőrzi, hogy van-e elég anyatej, hogy a gyermek éhségét csillapítsák. A japán nyelv érdekessége, hogy a nő (女, *onna*) és a gyermek (子, *ko*) jelentésű karakterek együttes értelme: valakit vagy valamit kedvelni, szeretni (好).[7] A szóösszetétel már önmagában is hordozza azt a feltétel nélküli szeretetviszonyt, ami az említett képeknek sajátja.

3. Kitagava Utamaro I:
Anya gyermekkel
színes fametszet, 1804-6
Ltsz.: 6512

Japán gyermek – japán baba

Hagyományosan a japán kisgyermeknek egy hónapos koráig az édesanyja karján volt a helye, majd onnantól kezdve az anya hátán hordta a babát (*Frédéric*, 1974. 30–31. o.) a mindennapi tevékenységek végzése közben. (4–5. kép)

Ez igaz volt a nagyobb testvérekre is, akik ugyancsak hátukra vették a kistestvért, még játék – például szaladgálás, de még ugróiskolázás – közben is (*Benedict*, 1954. 257. o.).

Ebben a testhelyzetben a baba „*megtanul egy kismacskához hasonlóan hozzásimulni bárkinek a hátához, aki viszi.* [...] *a baba saját erőfeszítésein múlik, hogy kényelmes helyzetet biztosítson magának és hamarosan megtanulja, hogy figyelemreméltó ügyességgel utazzon hordozóján ahelyett, hogy csak egy vállra kötözött csomag legyen.*" (*Bacon*, 1891. 10. o.).

Bozóky Dezső említett útleírását olvasva rájövünk, hogy alaposan szemügyre vette az általa „*ici-pici kedves népség*"-nek nevezett japán gyerekek megjelenését, játékait, ünnepeit, a nagyobbak viszonyát a kisebbekhez stb. Az útikönyvében közölt egyik fotó[8] alá (6. kép) a következő sorokat írta: „*minden gyermek hátán lovagol egy gyermek*" (*Bozóky*, 1911. 208. o.).

[7] Lázár Marianna szíves közlése.

[8] A fotó nem Bozóky saját felvétele, japán útja során vásárolhatta. Ezt erősíteni látszik az a tény, hogy ugyanennek a gyerekcsoportnak a képét egy japán nyelvű könyv is közli (*Shimokava*, 2002. 288. o.).

4. Utagava Kuniszada: *Nők és gyermekek a tónál*
színes fametszet, 19. század közepe
Ltsz.: 62.504.1

5. Bozóky Dezső gyűjtése: *Honmoku Jokohama melletti*
kézzel színezett üvegdia
Ltsz.: F 2004.571

6. *„Minden gyermek hátán lovagol egy gyermek."*
A képet közli *Bozóky*, 1911. 208.o.

A jelenet a szabad levegőn összeverődött gyerekek – vélhetően *komori*k[9] – csoportját ábrázolja. A felvétel érdekessége, hogy a kislányok mindegyike egy kisbabát cipel a hátán. És noha Bozóky külön nem említi, orvosként valószínűleg maga is megállapíthatta, hogy komoly tehertétel egy gyermek gerincének, ha egy másik kis testet hordoz a hátára kötve.

Minden bizonnyal nem volt előzmények nélküli a testhasználat eme formája, amit viszont megerősít a hajóorvos leírása, aki a következő megállapítást tette: „[. . .] *minden kis leány, amelyik még nem tud igazi babát hordani a hátán, ilyen kis babát visel egész nap a hátán*." (*Bozóky*, 1911. 25. o.)

7. Japán kisgyermek hátán cipeli az icsimacu babát
fotográfiai képeslap, 1900 körül
(a szerző tulajdona)

Ez a megjegyzés igen fontos a tárgyalt téma szempontjából, hiszen itt már a játékszer irányába is kitekintést nyújt a képelemzés. Bozóky ugyanis a *„kis baba"* meghatározás alatt a valódi kisgyermeket mintázó *icsimacu* babát értette, amit apró tulajdonosaik ugyanígy a hátukon cipeltek, mint ahogyan a felnőttek a kigyermekeket, így ez a gesztusrendszer beépült a testükbe (7. kép).

A kislányok – a majdani családanyai szerepre való felkészülést is elősegítendő

[9] A *komori* kifejezés egy szóösszetétel, és olyan személyeket jelöltek ezzel a szóval, akik gyermekről gondoskodtak. Köztük gyermekek is voltak, akiket gyermekgondozásra szoruló családok alkalmaztak. Kardos Tatjána szíves közlése.

– a *„gyakorlati cselekvés képeit, sémáit, mozgásait"*, a *„helyes felnőtt eljárást"* tanulták meg a mimetikus folyamatokban (*Hearn*, 2009. 216–217. o.; *Wulf*, 2007. 181. o.; *Benedict*, 1954. 266. o.).

Nem lehet véletlen, hogy nem is játéknak tűnnek ezek a babák, mint ahogy az sem lehet csupán a japán esztétikai elvárásnak való megfelelés, hogy szép legyen a baba. Nagyon úgy tűnik, hogy egy ilyen élethű, törékeny babával tanulták meg a kicsi japán gyerekek, hogy egy valódi kisbabával hogyan tudnak majd helyesen bánni, vele együtt játszani, ily módon a játék baba nevelési-oktatási szerepet is betöltött.

Icsimacu baba – kvázi gyermek

Általános értelemben vett nyugati fogalmaink szerint a *baba* kisméretű emberi figura, gyakran csecsemő[10] vagy kislányforma, gyermekjáték, mellyel játszani lehet, babusgatni és számos formában manipulálni. Alapvetően nem volt ez másként a japán gyermekek babajátékainál sem: *„A kisgyerekek a babákkal házvezetést, esküvőt vagy ünnepeket játszanak, miután alaposan megvitatták, hogy milyen a 'helyes' felnőtt eljárás* [...]" (*Benedict*, 1954. 266. o.), és mindeközben leképezték azt a kommunikációs mintázatot, társadalmi szabályrendszert és szerepviszonyokat, amely körül vette őket, amelyben nevelkedtek.

A játék baba fent nevezett, általános meghatározása azonban nem fedi le teljesen a japán *ningjó* szó gazdag jelentésrétegeit és típusait. A *ningjó* szó jelentése *emberi alak, emberi forma*, illetve a kifejezés általánosságban kiterjed a kicsinyített figurákra, függetlenül attól, hogy azokat mire használták. A japán nyelv olyan tárgyakra is alkalmazza a babának megfeleltethető *ningjó* megnevezést, amelyeket nyugati szóhasználatban nem neveznénk babának, hanem inkább dísztárgynak vagy ünnepi kelléknek.

Azonban a nyugati fogalmaink szerinti dísztárgy megnevezés nem a legmegfelelőbb a japán tárgyak meghatározását illetően, mert Japánban jellemzően minden tárgy használati tárgy. A dekoratív hajlam, az esztétikai igény és a funkcionalitás egymást nem kizáró tényezők, és ez egyaránt igaz egy teáscsészére, csakúgy, mint egy kardtartozékra vagy akár egy babára. A nyugati művészetfelfogásban *„amint egy eszköz a cél betöltése mellett esztétikai igényeket is kielégített, minden korban különös megbecsülésnek örvendett"*.[11]

Ez a hozzáállás lehet az egyik oka annak, hogy nyugati értelemben nem úgy tekintünk a japán babákra, mint a gyermek játéktevékenységében fontos szerepet betöltő játékszerekre, hanem mint „műalkotásra". Azonban az *icsimacu*

[10] *Hathalmi Gabnay Ferenc*, az első hazai játékkutató, 1901-ben az alábbi babameghatározást adta: *„*[...] *a babák* [...] *első sorban csak gyermekek, nevezetesen csecsemők utánzatai voltak, a melyeket az anyák készítettek gyermekeiknek, hogy azokkal játékképen úgy bánjanak el, mint a hogyan ők velük komolyan elbánnak* [...]" (*Hathalmi*, 1901. 17. o.).

[11] `http://arthist.elte.hu/TAMOP_412/1_1_einfuehrung.html#idp1220496` (Hozzáférés ideje: 2017. február 8.)

babák alapvetően játékok voltak, megjelenésüket a 18. századi kabuki színész, *Szanogava Icsimacu* (1722–1763) inspirálta. A női (*onnagata*) szerepeket játszó férfi színész személye, illetve teljes megjelenése hamar az érdeklődés középpontjába került. Az arcvonásaival készített babák rövid időn belül nagy népszerűségre tettek szert, és a színész neve alapján kezdték el őket *icsimacu* babáknak nevezni. *Szanogava Icsimacu* kora idolja volt, melyet kihasználtak a babakészítők, és elkészítették a celebritás babaképmását (*Takeguchi*, 2002. 50. o.).

A típus megalapozása a Taisó-korban (1912–1926) kezdődött, amikor a párban készített *icsimacu* babákat esküvői ajándékként adták a házasulandóknak, gyermekáldást kívánva velük. Egy másik típus elterjedtebb volt a korábbi Meidzsi-időszakban (1868–1912), ahol a fiatalabb gyermekeket, csecsemőket a nemük meghatározása nélkül, kopasz fejjel, hosszú gyermek-köntösben, partedlivel és sapkában jelenítették meg. Mindkét típus az *icsimacu* babák kategóriájába tartozik (*Pate*, 2000. 237–238. o.). Ezek a babák igényes kidolgozásuk okán, valósághű megmintázásukkal könnyen igazinak tűnhettek, amit a fotográfusok ki is használtak.

A 19. század végétől tömegével készültek olyan fotók, illetve képeslapok, ahol nők karjára helyezett vagy japán módra háton cipelt "gyermekeket" látunk (*Hearn*, 2009. 217. o.). A kamera azonban nem tudja teljesen becsapni a nézőt, hiszen sokszor nem is valódi kisgyermekeket, hanem *icsimacu* babákat (8. kép) ölelnek, hordoznak a hölgyek.

8. Japán nő icsimacu babával

fotográfiai képeslap, 1905

A sokszorosító műfajban feltűnően sok példát láthatunk erre, gyűjtés tárgyát is képezik az ilyen ábrázolások, ezért érdemes alaposabban is megvizsgálni a játék baba helyét és szerepét. Egyrészt nem volt szokatlan dolog a Meidzsi-korban, hogy a még férjezetlen, gyermektelen nők rendelkeztek *icsimacu* babával, hiszen a gyermekáldás kívánságának a gondolatkörre is hozzátartozott a játék babákhoz (*Pate*, 2000. 238. o.).

Ezeket a babákat úgy kezelték, mintha valódiak lennének, volt külön fekhelyük, váltás ruhájuk, etették-itatták őket, még nevet is kaptak. A lánybabákat *O-toku-szan*nak, a fiúkat *Tokutaró-szan*nak nevezték. Úgy hitték, ha elhanyagolják őket, akkor az embertelen

bánásmód szerencsétlenséget hoz. Tehát a babákkal jól kellett bánni ahhoz, hogy szerencsét hozzanak a ház népére. Úgy tartották, hogy a baba teste képes (emberi) lélekkel megtelni, és természetfeletti erővel rendelkezik[12], így például a gyermektelen párok is reménykedhettek gyermekáldásban, ha megfelelően gondoskodtak egy *Tokutaró-szan* babáról (*Hearn*, 2009. 217. o.; *Davis*, 1992. 214–216. o.). Emellett praktikus oka is volt a játék baba fotóalanyként történő alkalmazásának: könnyebb volt a kamera előtt megfelelően elrendezni, mint egy valódi kisbabát, és mivel a fotóstúdiók fizetett hölgyeket/modelleket foglalkoztattak – nem civileket –, így a karjukon egyértelműbb helye volt a játék babáknak, mint egy valódi gyermeknek.[13]

9. Icsimacu baba
Fa, gofun, üvegszemek, selyem, papír
1900 körül
Ltsz.: 58.9.1.1-*2*

Gyűjtéstörténeti érdekesség, hogy a Múzeum is őriz egy *icsimacu* babát, ami Kertész K. Róbert[14] gyűjtéséből származik. Az építész 1904-ben, távol-keleti tanulmányútja során vásárolta a játékot (*Hársvölgyi*, 2018. 150. o.), és 1958-ban fia révén került a Múzeum tulajdonába. (9. kép)

A Múzeumban őrzött, ringatnivaló fiúcskababa feje sima, a leborotvált hajat festés érzékelteti, pufók, rózsaszínes arcocskája rendkívül finom vonásokat mintáz, üvegszemei élénken csillognak, hosszú köntöse selyemből van. A baba nem önállóan, hanem "babahármasságként" jelenik meg – a fő baba hátán hordoz egy kisebb babát, akinek szintén van egy játék babája –, szépen reagálva a már többször említett gyermekhordozási metódusra.

A baba ereje

A fentiek alapján nem kétséges, hogy a japán játék baba profán és szakrális funkciótartományokban is értelmezhető, akár gyermek, akár felnőtt társaságában találjuk. A képeken kívül egyes szövegek is segítenek megvilágítani a játék baba jelentőségteljes voltát. Szimbolikus erejét jól példázza egy szívmelengető esetnek a leírása, amit a magyar közönség fordításból ismerhetett

[12] Egy legenda elbeszéli, hogy egy baba a tüzet fogott égő házból futva menekült biztonságos helyre (*Davis*, 1992. 215. o.).

[13] Kardos Tatjána szíves közlése.

[14] *Kertész Károly Róbert* (1876–1951) építész, kultuszállamtitkár. 1904-ben a vallás- és közoktatásügyi és a kereskedelemügyi minisztérium támogatásával építészeti tanulmányokat folytatott Kelet-Ázsiában (*Fajcsák*, 2009. 167. o.).

a 20. század elején *Imaoka Dzsúicsiró*[15] tolmácsolásában. A történet *Szaidzsó Jaszo* gyermekmeseköltővel esett meg: a költő éppen európai útjára készülődött, amikor egy kiotói kislánytól levelet és csomagot kapott. A csomagban egy *kiri* doboz lapult, benne pedig egy kimonós baba. A küldeményhez tartozó levél egy kérés volt: „*Nagyon szeretnék elutazni a bácsival, de ha elvinne, se mehetnék, mert azt mondják, hogy gyönge és törékeny vagyok. Itt küldöm azonban babámat, vigye őt magával világkörüli útjára – helyettem. Gondolja azt, hogy a baba én vagyok. Majd ha visszatérnek, a babát legyen szíves visszaküldeni, mert az képes még rólam megfeledkezni és a bácsinál maradni*" (*Dzsúicsiró*, 1929. 120. o.).

Szaidzsó Jaszo a kérésnek eleget téve bőröndjébe tette a babát, és utazásai során mindenhová magával vitte. Két év múltán visszatért Japánba, és nyomban levelet írt a baba tulajdonosának. Azonban nem érkezett válasz, a kislány nem érdeklődött játéka után. *Talán rossz a cím* – gondolta *Szaidzsó Jaszo*, és újra elolvasta a levelet. A cím helyes volt, azonban egy mondat belehasított a költő szívébe: „[. . .] *ha elvinne, se mehetnék, mert azt mondják, hogy gyönge és törékeny vagyok* [. . .]" (*Dzsúicsiró,* 1929. 120. o.). Vagyis a játék baba időközben árva lett. Kis gazdája nem véletlenül küldte maga helyett a nagy útra, hiszen tudta, hogy ő maga nem vállalkozhat ilyen utazásra.

A történet jól tükrözi azt az emberi létünkből fakadó szemléletet, melyben a játék baba behelyettesített személyként jelenik meg. Ez a gondolat talán időben olyan távoli eseményekre vezethető vissza, ahol a mágikus cselekmény társított aktív jelentésértéket az emberszerű figuráknak. Először hasznosnak kellett lenniük, mint védelmezők, kísérők, segítők, hogy aztán a mindennapi élet részévé válhassanak.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott néhány kép és idézett szöveg a teljesség igénye nélkül, de igyekezett ráirányítani a figyelmet arra a tényre, hogy a vizuális hordozók jóval többek, mint illusztrációk, segédanyagok. Egy kép máshogyan szól és szólít meg, mint az írott dokumentum, ezért a felületes recepción túl a mélyebb jelentéstartalmak, összefüggések felfejtése széles kontextust tárhat fel, és kvázi szövegként járulhat hozzá a japán gyermekkép kutatásához.

Felhasznált irodalom

Bacon, A. M. (1891): *Japanese Women and Girls*. Mifflin and Company, Boston.

[15] *Imaoka Dzsúicsiró* (1888–1973) tanulni érkezett Európába, 1922 és 1931 között Magyarországon élt, a magyar nyelvet és kultúrát tanulmányozta, ugyanakkor népszerűsítő előadásokkal, Japánról írt cikkeivel az első japán volt, kinek neve ismertté vált a magyar társadalomban (*Umemura*, 2006. 25. o.). Kultúraközvetítő tevékenységén keresztül a nagyközönség helyesebb képet alkothatott a távoli Japánról. Első magyar nyelvű könyve – az évek során írt cikkeinek tulajdonképpeni összefoglalója – *Új Nippon* címmel 1929-ben jelent meg, benne számos, a jelen kutatás számára érdekes információval.

Benedict, R. (1954): *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture.* Tuttle Publishing, Boston, Rutland, Vermont, Tokyo.

Bozóky Dezső (1911): *Két év Keletázsiában. Japán*. Saját kiadás.

Buda Attila (2010, szerk.): *Messziről felmerülő, vonzó szigetek I. Japánról szóló, magyar nyelvű ismertetések a kezdetektől 1869-ig*. Ráció Kiadó, Budapest.

Davis, F. H. (1913/1992): *Myths and Legends of Japan*. Dover Publications, Inc., New York.

Fajcsák Györgyi (2009): *Kínai műgyűjtés Magyarországon a 19. század elejétől 1945-ig*. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum Kiskönyvtára 1., Budapest.

Ferenczy Mária és Kincses Károly (1999): *Mandarin öszvérháton. Hopp Ferenc fényképei*. Magyar Fotográfiai Múzeum – Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest.

Ferenczy Mária (2008): Hopp Ferenc életpályája. In: Fajcsák Györgyi és Renner Zsuzsanna (szerk.): *A Buitenzorg-villa lakója. A világutazó, műgyűjtő Hopp Ferenc (1833–1919).* Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest. 51–59.

Frédéric, L. (1974): *Japán hétköznapjai a szamurájok korában 1185–1603*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hársvölgyi Virág (2018): „Pillanatfelvételek egy világkörüli sétáról". Adalékok Kertész K. Róbert japán tanulmányútjához. In: Boreczky Ágnes és Vincze Beatrix (szerk.): *Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest. 135–157.

Hathalmi Gabnay Ferenc (1901): Egy hazai játékbaba gyűjtemény. *Néprajzi Értesítő*, **2.** évf. 2. sz. 17–24.

Hearn, L. (1976/2009): *Glimpses of unfamiliar Japan*. Tuttle Publishing, Tokyo, Ruthland, Vermont, Singapore.

Imaoka Dzsúicsiró (1929): *Új Nippon*. Athenaeum, Budapest.

Japanese Art Abroad Research Project (1995, szerk.): *Catalogue of Japanese Art in the Ferenc Hopp Museum of Eastern Asiatic Arts*. Report of Japanese Art Abroad Research Project Vol. 5, Nichibunken Japanese Studies Series 6., Kyoto, Japan.

Németh András (2011): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Papp Melinda (2013): A korai gyermekkor rítusai Japánban és a hozzákapcsolódó hagyományos népi hitvilág. In: Hamar Imre (szerk.): *Távol-Keleti tanulmányok*. **3**. 2011/1–2. sz. 227–248.

Pate, A.S. (2008): *Japanese dolls. The fascinating world of ningyō*. Tuttle Publishing, Tokyo; Rutland, Vermont; Singapore.

Romanowicz, B. (2017): *Onna. Exhibition at the National Museum in Krakow*. Februar – May 2017. Kraków.

Shimokava, K. (2002): *Kindai Meiji, Taishō-hen – Kodomo-shi nenhyō*. Kawade shobō shinsha, Tokyo.

Takeguchi, M. (2002): Sode ichimatsu dolls. *Daruma Magazine*, **26**. 48–52.

Umemura, Y. (2006): *A japán-tengertől a Duna-partig. Imaoka Dzsúicsiró életpályája a magyar–japán kapcsolatok tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Wulf, Ch. (2007): Az antropológia rövid összefoglalása. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

Pedagógiatörténeti Szemle • 5. évf. 1–2. sz. 57–65. o. • 2019
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2019.1.4

Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód

Balog Beáta és Szabolcs Éva

ELTE PPK

A narrativitás fogalmának, jelentéseinek különböző értelmezése a társadalomtudományok területén hazánkban is elterjedtnek mondható. A narratív szemléletmód elméleti és kutatásmetodológiai megközelítésének értelmezése hozzájárulhat a társadalomtudományi kutatások határainak tágításához. A múlt lehetséges olvasatainak felmutatása meg is kívánja, hogy különböző megközelítésekkel, módszeregyüttesekkel közelítsünk elmúlt korszakok világához. Tanulmányunkban a narratíva értelmezésének lehetőségeit és néhány hazai narratívákra épülő, pedagógiatörténeti kutatást kívánunk ismertetni azzal a céllal, hogy rámutassunk a történeti kutatások fontos eszközeként értelmezhető nyelvi eszközök felhasználhatóságára. Ezzel ráláthatunk arra, hogy a narratívák kutatói interpretálása révén megérthetjük vagy más nézőpontból láthatjuk a múlt egy vizsgált időszakának hatását, „hétköznapi emberek" élményeinek feltárásával értelmezhetjük az adott történelmi kor eseményeit.

Kulcsszavak: narratíva, pedagógiatörténet, múltértelmezés

A narratíva kifejezés ma már olyan elfogadott terminus, amely számos jelentéssel fordul elő a legkülönbözőbb társadalomtudományi munkákban. A narratív szemléletű kutatások társadalomtudományi elfogadottságát jól jelzik az újabb és újabb összefoglaló munkák e kutatási megközelítésről (*Holstein* és *Gubrium,* 2012; *Squire* és *Tamboukou,* 2012; *Kim,* 2016). A narratívával kapcsolatos hazai társadalomtudományi reflexiók gazdagságát a hazai szakirodalomban jól példázza a *Narratívák* könyvsorozat 11 kötete, de ide sorolható *Pászka Imre* monográfiája is (2007).

A narratíva pedagógiatörténeti jelenlétét *Szabolcs Éva* tanulmánya (2016) szemlézte, és utalt olyan pedagógiai és történettudományi előzményekre is, amelyek felkeltették a hazai kutatók figyelmét (*White,* 1973; *Gyáni,* 2000; *Bruner,* 2005). A témában az egyik leggyakrabban idézett történész Hayden White, aki szerint a történeti kutatás eredménye egy nyelvi kompozíció, amelyben a kiválasztott nyelvi eszközök nem stiláris jelentőségűek, hanem hordozzák a történetkutatás lényegét (*Gyáni,* 2000. 22. o.; *White,* 1984). White négyféle narratívaértelmezésre hívja fel a figyelmet: *a/* az analitikus filozófusok, például Danto, a narratíva

ismeretelméleti státuszával foglalkoznak, és azt kifejezetten a történeti jelenségek magyarázatára, értelmezésére alkalmas megközelítésnek tartják (*vö. Rüsen,* 1999); *b/* az Annales-kör tagjai a narratív történetírást ideológiai reprezentációs stratégiának és nem tudományos megközelítésnek értelmezik; *c/* a jeltudományi kiindulású értelmezés (pl. Foucault, Derrida, Genette) a narratív megnyilatkozásokat diszkurzív kódnak tartja, amely a beszélő pragmatikus szándéka szerint lehet a „valóság" reprezentációja; *d/* a hermeneutikai megközelítés (Gadamer, Ricoeur) a diskurzusban megmutatkozó időtudatosságot, az idő strukturálását láttatja a narratívában (*White,* 1984; idézi: *Szabolcs,* 2016).

Ez a felosztás fogódzót nyújthat a tájékozódáshoz, de látnunk kell, hogy számos vitatott narratívaértelmezés létezik a társadalomtudományos diskurzusban, és sok esetben ernyőfogalomként használatos (*Andrews, Squire* és *Tamboukou*, 2012. 2-5. o.). Számos kutató a narratíva fogalmának, jelentéstartományának történettudományi értelmezéseit boncolgatva arra az elsősorban ismeretelméleti alapállásra helyezkedik – White említett felosztásában ez az első kategóriát jelenti –, hogy a narrativitásnak, az elbeszélésnek kitüntetett szerepe van a történeti kutatásban és a történetírásban: nem feltétlenül állítható szembe a tudományos megközelítéssel, hiszen a történeti elbeszélés „az időtapasztalás cselekvésirányító és identitásképző" értelmezésének fogható fel (*Rüsen,* 1999. 42. o.). A történeti narratíva tudományos jellegét még abban is látja Rüsen, hogy a források, tények interpretációja „módszertanilag szabályozható és – az igazság biztosítása érdekében – szabályozandó kognitív folyamat." (*Rüsen,* 1999. 43.o.). A történetírás által létrehozott narratív konstrukciók, értelmezések összefonódnak a retorikai eszközökkel, nyelvi formákkal. A posztmodern felfogás szerint tehát a történetkutatás folyamata különbözik a pozitivista tudományosságtól, de a forrásokból feltárt tények történetbe illesztése tudományosnak tekinthető abban az értelemben, hogy racionális megismerésre épül, kognitív folyamatok révén hozza létre az elbeszélést, narratívát mint kutatási produktumot. E felfogás szerint tehát a múltat kutató történész által létrehozott szaktudományos értekezés maga is narratíva, egy lehetséges, megalkotott olvasata a múltnak. Ez az értelmezés jól illeszkedik abba a felfogásba, hogy a történeti múltról különböző olvasatokat, a történeti „valóság" különböző reprezentációit tudjuk megalkotni történészként, mintegy jelentéssel ruházzuk fel azt.

A narratív szemlélet értelmezése azt is jelentheti, hogy olyan személyes forrásokat, emlékezetre épülő visszaemlékezéseket kutat a történész, amelyek maguk is narratívának, elbeszélésnek tekinthetőek. Ebben az esetben a különböző idősíkok találkozása valósul meg: a visszaemlékezésben megjelenő múlt, a visszaemlékezés ideje és minderről a történeti kutató által létrehozott narratíva ideje (*Golnhofer* és *Szabolcs,* 2009b).

A nemzetközi és a hazai pedagógiatörténeti kutatások a legutóbbi évtizedekben tematikájukban és kutatásmódszertani eszköztárukban is kitágultak (*Biró* és *K. Pap,* 2007; *Pukánszky,* 2008). Néhány hazai kutatási példa megmutatja, hogy a narratív szemlélet milyen módon, milyen elméleti és/vagy módszertani

tudatossággal öltött testet a pedagógia történeti jelenségeit vizsgáló tudományterületen. A narratív kutatást mint ernyőfogalmat (*Fulda*, 2014) érdemes ismét hangsúlyozni e rövid szemlézéskor, hiszen nem győzzük kiemelni, hogy számos kutatásmódszertani megoldás adódik a narratív szemléletben rejlő kutatási lehetőségek érvényre juttatására.

Dombi Alice tanulmánykötetében (*Dombi*, 2012) 19. századi pedagógiai narratívákat ismertet a pedagógiai professzionalizáció alakulását igazolandó. A Nevelői szerep-narratívák c. fejezetben egyrészt a korszakban jelenlévő gyermekről alkotott képet ábrázolja, másrészt és ehhez kapcsolódóan a nevelővel, pedagógussal kapcsolatos szerepelvárásokat is kiemeli. Mindezt elsődleges források tartalmának ismertetésével teszi a szerző; a 19. század szakmai, tudományos jelentőséggel bíró ismert vagy kevésbé ismert személyeinek munkásságát, azok tartalmát mutatja be. Írásos dokumentumokkal dolgozik vizsgálódásában, mint például a felvilágosodás korában megjelent művek tanítóképének bemutatása, néhány reformkori, magyar nyelvű neveléstankönyv, illetve folyóirat tartalmának ismertetése. A narratív eszköz lehetővé teszi a szerző számára az adott pedagógusszerep-elvárások és a gyermekkép ábrázolásának hangsúlyossá tételét és körvonalazását. Az egyes pedagógusi attitűdök pedig nem csupán önmagukban vizsgálhatók, hanem a narratívák összevetése által képet kaphatunk a korabeli pedagógia közgondolkodásáról. A nevelői alakok jellemzői olyan eszközökkel ábrázolhatók így, melyek a kulturális emlékezet részévé teszik a mintapedagógus alakját. Ezáltal pedig egy képet kaphatunk a 19. századi nevelőről alkotott vélemények egyezéséről, különbözőségéről, akár a különböző forrástípusokon belül vagy azok között, hiszen például egyetlen folyóirat szerzői is másképp vélekedhetnek a tanítóval kapcsolatos elvárásokról, és persze másképp prezentálhatják véleményüket egy neveléstankönyvben, mint egy folyóiratban. Ezenkívül tanítói életútleírásokat mutat be a szerző, az adott korszak tantóinak szellemiségét idézve 144 életút feltárásával. Célja nem egyfajta mélyfúrásos elemzés volt, hanem a különböző típusú forrásokban (neveléstankönyvek és folyóiratszövegek) interpretált narratívák ismertetése és összehasonlítása. Különböző szempontok vagy mondhatni: kódok lehetővé tették a komparativitást, ezek a szövegekből adódtak, a szövegek adták azokat. „A forrásokból kiválasztott „kulcsmondatok" képezik az elemzés alapját." (*Dombi*, 2012. 75. o.). A szerző fő célja ezzel egy olyan összefoglalás készítése volt, amelyben megjelenik az ideális elmélet és konkrét gyakorlat elvárása a tanító működésével, a tanítói hivatás űzésével kapcsolatosan. A könyvek és a folyóiratok narratívái pedig a tanító szerepfeladataival kapcsolatos összehasonlításra adtak lehetőséget olyan értelemben például, hogy milyen módon fogalmaznak az egyes forrásokban, mire helyezik a hangsúlyt a nevelői szerep kapcsán, megfigyelhető-e fejlődés a gyermekközpontú pedagógiai attitűd kialakulásában, megszilárdulásában. Láthatjuk, hogy a narratívák ismertetése, értelmezése, egymással való összehasonlítása bizonyos szempontok alapján lehetőséget biztosít egy adott témán belüli mintáztok felmutatására. Ez azt jelenti, hogy ha nem is általános igaz-

ságok keresése a cél az adott kutatás során, akkor is hasznos és progresszív tartalmakra lelhetünk, mint adott esetben egy adott szakértői réteg véleményformálása által kirajzolódott gyermekkép–tanítókép megismerése. Ahogy Hayden White fogalmaz, a narratíva választ adhat, hogy hogyan lehet a tudást szavakba önteni (*White*, 1996).

Narratív szemléletű pedagógiatörténeti kutatásnak tekinthető Méreg Martin tanulmánya Schultz Imre pécsi tanítóképző intézeti tanár önéletírásának elemzéséről (*Méreg*, 2013). A személyes narratívák, élettörténetek kutatását a tematikus megközelítésű narratív szemléletű kutatások közé sorolják (*Riessmann*, 2008). Méreg Martin kutatásnak kettős célja volt: egyrészt a tanári identitás elemeinek a szöveg megalkotásának sajátosságain keresztül történő megragadása, másrészt a narráció elemeinek vizsgálata, kategóriarendszer kidolgozása, amely „lehetővé teszi a szöveg tartalmi és strukturális elemeinek elkülönítését és a közöttük levő viszonyrendszer vizsgálatát, ebből kiindulva pedig rá lehet mutatni az önkép konstruálásának egyedi és általános vonásaira" (*Méreg*, 2013). Az önéletrajzi szöveg mint személyes dokumentum kínálta elemzési lehetőségek közül tehát Méreg Martin egy olyat választott, amely a szóban forgó önéletírást mint narratívumot vizsgálta a szöveg szerkezeti és tartalmi jellegzetességeinek feltárásával. A *szerkezet* elemzése „az időben való előrehaladás, az események egymásra következése és a közöttük levő ok-okozati viszony" (*Méreg*, 2013) megmutatását jelentette, ahogy az önéletrajz írója szakmai előrehaladását leírta. A tanulmány szerzője feltárta, hogy ez az egymást követő életszakaszokat rögzítő önéletírás tudatosan egy fejlődési folyamatot, ívet örökített meg, és elemzése szerint „a fejlődéselv következetes érvényesítése párhuzamba állítható a keresztény történetírás teleologikus szemléletével." (*Méreg*, 2013). Az önéletrajz *tartalmi* elemzése során a tanulmány szerzője olyan nyelvi kategóriákat különített el, vett észre az önéletrajzban, amelyek a jó és rossz pedagógus, az egykori és a korabeli tanítóképzés dichotómiáit rögzítették. Ez a tartalmi elemzés nem kvantitatív, hanem a kvalitatív tartalomelemzés egy formájának tekinthető, hiszen e tematikus mintázatok kiemelése történt meg. E kutatás egyúttal arra is rávilágít, hogy a narratív szemléletű történeti kutatás kutatásmódszertani megvalósítása – ahogy korábban már szó volt róla – különböző módszerek megfelelő alkalmazását jelentheti.

Narratív szemléletű kutatásnak tekinthetjük a Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva által közösen megjelentetett forráskiadvány bevezető tanulmányában alkalmazott néhány elemzési szempont eredményét. A forráskiadvány 117, 1947 és 1949 között készült, az iskolai emlékekre történő visszaemlékezést tartalmazott (*Golnhofer* és *Szabolcs*, 2009a; 2009b). A visszaemlékezések egy konkrét témakör, az iskola világa köré rendeződött gondolatokat, élményeket, tapasztalatokat rögzítenek egy felmérés – korabeli szóhasználattal ankét – kérdéseire kifejtő választ adva. E szövegek önmagukban és együttesen is narratívák; mint visszaemlékezések hordozzák a létrehozójuk által konstruált, iskolával összefüggő múltjukat. A szövegek létrehozói egyszerre szereplői e narratíváknak, és megfigyelői, ér-

telmezői is a leírt, iskolával, tanárokkal, tanítókkal kapcsolatos eseményeknek, élményeknek. Ahogy korábban szó volt róla, a visszaemlékezések tanulmányozásakor időhorizontok találkozása történik, mind a visszaemlékezők, mind a kutatók szempontjából. A történeti idő különböző metszeteinek egymásba érésének lehetünk tanúi, de látnunk kell a személyes idő, a „valóság egyéni birtokba vétele" (*Golnhofer* és *Szabolcs*, 2009b) fontosságát is, amelyre a visszaemlékezők vissza-visszatekintenek, és ez a visszatekintés a megélt idő tartalmát, jelentőségét, kiterjedését módosítja, és a múlt-jelen-jövő dimenzióit folyamatosan mozgásban tartja. Az elemzett visszaemlékező szövegekben megjelentek az emlékezet lezáratlanságát, mozgását, lehetséges irányait, alakító erejét mutató gondolatok (*Golnhofer* és *Szabolcs*, 2009b).

A narratív szemlélet térhódítását bizonyítja, hogy az utóbbi években jó néhány doktori disszertáció is e témában íródott, és az ezekben megjelenő kutatások a narrativitás témáját járják körül változatos aspektusokból.

Baska Gabriella doktori disszertációjában (2007) kvalitatív szövegelemzés segítségével, elsődleges források analizálásával egy, a századfordulón aktív és elhivatott néptanító, Budai Elek életútját kísérelte meg elénk tárni, illetve tágabb kontextusban, általában a korabeli tanítóságról alkotott társadalmi képet interpretálta az olvasóknak. A tanító munkásságának elismeréséül volt kollégái, ismerősei a halála után *Nefelejcs* címmel megjelent emlékkötetben tisztelegtek előtte. A kötetben megjelenő szövegek egyfelől emléket állítottak Budai Eleknek, segítettek megőrizni, megörökíteni alakját, cselekedeteit, munkásságát, másfelől magukban foglalták a szerzők saját véleményét, álláspontját az adott témához, a tanítósághoz kapcsolódóan. E szubjektív megnyilatkozások által keletkezett szövegeket kvalitatív szövegelemzéssel analizálta a szerző, melynek során lehetőség nyílt interpretálnia azt, hogy „a néptanítói szerepről, pályáról, szakmáról folyó dualizmus kori diskurzusnak milyen elemei mutathatók ki" (*Baska*, 2007. 3. o.) a forrásokból. Tehát a kutatás fő célja annak feltárása volt, hogy a tanítóval kapcsolatosan megjelent szövegek, narratívák kvalitatív tartalomelemzésével milyen kép tárul elénk a 19. és 20. század fordulóján jelen lévő tanítói pályához való viszonyulásról. A szövegek (például alkalmi versek, búcsúbeszédek, visszaemlékezések) kvalitatív vizsgálata tartalomelemzéssel és metaforaelemzéssel valósult meg. A tartalomelemzés lépései, fázisai (kategorizálás, kódolás) kiegészültek a metaforák gyűjtésével, a metaforaelemzéssel, mely a kutatás szempontjából azért is igazán érdekes és fontos, mert a metafora a szövegalkotó és a szövegolvasó számára is nyújthat rejtett tartalmakat, „forrása talán éppen a tudatalatti" (idézi: *Baska*, 2007. 116. o.). A kutatásban szereplő szövegkorpusz effajta vizsgálatával egy újabb érdekes, izgalmas megközelítést ismerhettünk meg a narratívák elemzéséhez kapcsolódóan, melynek során a szerző egy olyan eredményre jutott, mely akár mintaattitűdként szolgálhat a mai tanítógenerációnak, miszerint a szövegek alkotóinak tudatában a tanító egy kultúrhérosz, egy olyan hős, aki értékekkel rendelkezik, értékeket, tudást közvetít a tanítványai, a környezete felé.

Nóbik Attila (2010) a magyar neveléstörténet-írás történetének egy részével foglalkozik PhD-értekezésében. Tizenöt szerző húsz megjelent kötetét vizsgálta, elemezte 1867-től 1956-ig terjedő időintervallumban abból a célból, hogy ezen írások milyen kulturális emlékezeti sajátosságokat, szociális reprezentációkat mutatnak a vizsgált időszakon belül. Ahogy a szerző idézi: „Moscovici szerint »A szociális reprezentációk a mindennapi életből eredő koncepcióknak és magyarázatoknak az egyének közötti kommunikációban kialakuló halmazai.«" (idézi: *Nóbik*, 2010. 49. o.). Vagyis ezáltal képet kaphatunk egy adott csoport, jelen esetben a neveléstörténészek, világról alkotott képéről, melynek kifelé való közvetítése, megjelenítése hatással bír a közösségre, társadalomra egyaránt. A szerző kiemeli, hogy a narrativitás hangsúlyozásával nem a történetírói hitelesség válik kérdésessé, hanem az objektivitás. Ugyanis például egy narratíva keletkezésekor vagy elemzésekor nem egyetlen és kizárólagos igazság létezik, hanem számos interpretáció megjelenhet, és másképp értelmezheti az adott szöveget az egyik kutató, mint a másik: „Nem a végletes elfogultságot legitimálja, hanem azt hangsúlyozza, hogy a történész a történet megalkotásánál szükségszerűen valamely nézőpontba helyezkedik, és ebből a szempontból próbálja elemezni a forrásait, amelyek szintén természetszerűleg egy vagy több, de nem az összes lehetséges nézőpontot tükrözik." (*Nóbik*, 2010. 40. o.). A dolgozat fő kérdéskörei ezen elméleti megalapozottság tekintetében a vizsgált időszakban: a neveléstörténet-írás alakulásának, működésének feltárása, egyáltalán milyen neveléstörténeti kánont halmozott fel a magyar neveléstörténet-írás a kialakulása óta a tankönyvekben, például a tematikát tekintve. Ezen kívül a vizsgálat tárgyát képezte a neveléstörténeti kánonban megjelenő klasszikusok szerepének kiemelése, illetve ami a kvalitatív szövegek elemzésekor lényeges vizsgálati szempont lehet: az egyes szerzők nyelvhasználatának vizsgálata a kánon konstruálása során. Ahogy a szerző maga is megfogalmazza, a dolgozat egyik legfőbb haszna az, hogy azon túl, hogy a neveléstörténet alakulását tanulmányozza, a múlt alaposabb megismerését elősegíti, a jelen pedagógiáját segíti a hasznos és helyes módszerek, tartalmak kiemelésével és ismertetésével. A szerző vizsgálta például a különböző korszakokban jelen lévő pedagógiai klasszikusokat, az ő időről időre történő szerepük változását, hiszen a pedagógusszakma professzionalizációja során kialakuló szakmai közösség gondolatvilágának alakulásában fontos szerepet töltöttek be a klasszikusok (mint például Comenius, Rousseau, Herbart). További érdekes tartalma a kutatásnak a tankönyvek hangvételének, mérőszavainak (például pedagógusokra vonatkozó jelzők megjelenése) vizsgálata, amely szintén képet adhat egy-egy adott korszak főbb pedagógiai céljairól, esetleg ideológiai közvetítéséről.

Kolosai Nedda disszertációjában narratív interjúk tartalomelemzésével egy társadalmi jelenség, az 1950-es évek kisiskoláskorának individuális reprezentációját, szubjektív megélését igyekezett megmutatni (*Kolosai*, 2013). A narratív szemléletű elemzés nyelvi mintázatok feltárását jelentette az interjúk szövegéből. Az interjúkban megjelent közös élményvilágot egy narratívumkészlet részé-

nek tekintette, és Assmann nyomán úgy értékelte a szerző, hogy az ezekben őrzött kollektív emlékezeti tartalmakhoz jutott el. Ilyen, mintázatok nyomán kiemelhető tartalmak voltak például az iskola tárgyi és téri struktúrája, a tanító személyére való emlékezés vagy a korszak történelmi fordulataira való visszaemlékezés. A visszaemlékező interjúszövegek narratívaként történő kezelése az elemzés során lehetővé tette a megjelenő különböző időhorizontok tudatosítását, a múltból „átkiáltott üzenetek" és ezekre a jelenből történő reflexió találkozását. E munkában jól észrevehető a pedagógiatörténeti és a pszichológiai megközelítés kettőse, a két tudományterületen egyaránt mutatkozó narratív szemléletű tudományosság és annak kutatásmódszertani alkalmazása. A szerzőt pszichológusként legmélyebben az érdekli, azt vizsgálta, vajon az emberek hogyan konstruálják múltjuk, jelenük és az ezek várakozási horizontján alakuló jövőjük valóságát. E mentén a második világháború időszaka körüli iskolaképet szerette volna mozaikszerűen, kis, személyes történetek szisztematikus feldolgozásával bemutatni. Kolosai kiemeli, hogy általában a narratívákat feldolgozó kutatásokban „annyi igazság van, ahány személy azt keresi" (*Kolosai*, 2015. 97. o.), vagyis egy-egy kutató másképp interpretálhatja ugyanazon narratívakorpuszt, másképp értelmezheti, más lényeget, kódokat emelhet ki. Nem egy igazság létezik a narratívák értelmezése során: ez a posztmodern ismeretelméleti alapállás jól tanulmányozható a szerző disszertációjában.

Takács Zsuzsanna Mária 2014-ben született doktori disszertációjában (*Takács*, 2014) szintén narratív történetformák kutatására vállalkozott: a 20. század első felében élt falusi néptanítók életét kutatta emlékirataik és naplóik tükrében; a magyar neveléstörténet-írásban hagyományosan kiemeltnek számító néptanító téma feldolgozását vállalta a személyes emlékező források beemelésével a tanítói életutak bemutatására. A disszertáns által felhasznált források közül kettő napló és egy visszaemlékezés volt. Célja nem a naplók, memoárok analitikus szövegelemzése volt, hanem a három eltérő szövegkorpusz alapján életrajz összeállítása, bemutatása. Vagyis „a három életút társadalomtörténetbe ágyazott bemutatására vállalkozott a disszertáció." (*Takács*, 2014. 178. o.). A vizsgált tanítók életében bekövetkezett fordulópontok kiemelése és a makro- és mikrovilág vizsgálata fontos tényező volt az értekezésben. A három életút eseményeinek (tanulmányok, a tanítói pályán történő kezdeti lépések, a települések lakóival való kapcsolat stb.) dokumentatív elbeszélő módszerrel történő ismertetése „a művelődéstörténet-írásban szokatlanul sok és hosszú idézettel, dokumentumismertetéssel s hatalmas jegyzetapparátussal" (idézi: *Takács*, 2014) kísérletet tesz arra, hogy a különböző, még ismeretlen szövegeket, forrásokat (például levéltári anyagok, interjúk szövegei) bevonja a tudományos diskurzusba. Ezáltal a cél, hogy a kutató, szerző a „felidézett szövegek jellege, atmoszférája, fogalomhasználata, azonosságaik és különbségeik" (idézi: *Takács*, 2014) segítségével ismertesse az adott kort és jelen esetben az abban az időszakban tevékenykedő tanítókat. A disszertáció egésze tehát számos, a történettudományokban alkalmazott módszert használ, melyek közül a narratívák elemzése csak az egyik.

Takács Zsuzsanna Mária a naplókból és memoárokból származó idézetekkel kívánja illusztrálni a szerzők gondolkodásmódját, beszéd- és írásstílusát, az adott korszak hangulatát, nyelvi sajátosságait.

A narratív szemlélet elméleti hátterével való ismerkedés, az egyes társadalomtudományokban fellelhető narratív szemlélet jegyében született kutatások megismerése arra indíthatja a pedagógiatörténet művelőit, hogy kutatási lehetőségeik határának tágítását lássák a narrativitás mint szemléletmód érvényesítésében. A múlt lehetséges olvasatainak felmutatása meg is kívánja, hogy különböző megközelítésekkel, módszeregyüttesekkel közelítsünk elmúlt korszakok világához. Az itt felvillantott néhány példa érzékelteti a pedagógiatörténeti kutatások és a narratív szemléletmód találkozásának eredményeit.

Irodalom

.

Andrews, M., Squire, C. és Tamboukou, M. eds. (2012): *Doing Narrative Research.* Sage, London.

Baska Gabriella (2007): *Egy városi néptanító életvilága a 19. század második feléből.* Doktori PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. `https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=382` Utolsó letöltés: 2019.04.02.

Biró Zsuzsanna és K. Pap Tünde (2007, szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Bruner, Jerome: (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Dombi Alice (2012): *Primus inter pares. Pedagógiai professzió és programadó nevelők a 19. században.* Universitas Szeged Kiadó, Szeged.

Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitika és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960.* Trezor Kiadó, Budapest. `http://mek.oszk.hu/08200/08255/html/` Utolsó letöltés: 2017.05.26.

Fulda, Daniel (2014): Historiographic Narration. `http://www.lhn.uni-hamburg.de/comment/reply/123` Utolsó letöltés: 2016.06.06.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009a, szerk.): *Iskola és történeti emlékezet.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009b, szerk.): Múltidézés egy megtalált forrás segítségével. in: uő: *Iskola és történeti emlékezet.* Gondolat Kiadó, Budapest. 11-32.

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Holstein, James és Gubrium, Jaber eds. (2012): *Varieties of Narrative Analysis.* Sage, Los Angeles.

Kálmán Orsolya (2009): Egyetemi hallgatók társas világa – ahogy a tanár szakos hallgatók elmesélik. in: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 94-127.

Kim, Jeong-Hee (2016): *Understanding Narrative Inquiry.* Sage, Los Angeles.

Kolosai Nedda (2013): *Kisiskoláskor és történeti idő. az 1950-as évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák elemzése.* PhD disszertáció `https://ppk.elte.hu/file/kolosai_nedda_ilona_dissz.pdf` Utolsó letöltés: 2016.08.11.

Méreg Martin (2013): Tanítóképzés és tanári pálya emlékezete: egy pécsi tanítóképző intézeti tanár önéletírásának értelmezési lehetőségei. In: Méreg Martin-Somodi Imre-Vörös Katalin (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány pécsi műhelyéből.* Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola. Pécs. 34-56.

Mórocz Gábor (2014): Ricouer és a braudeli hosszú idő problémája. *Belvedere Meridionale.* **XXVI.** 3. sz. 129-138. DOI 10.14232/belv.2014.3.9 `http://dx.doi.org/10.14232/belv.2014.3.9` Utolsó letöltés: 2017.05.26.

Nóbik Attila (2010): *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben. (1867-1956).* Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstörténeti Doktori Program, Szeged.

Pászka Imre (2007): *Narratív történetformák.* Belvedere, Szeged.

Pukánszky Béla szerk. (2008): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Riessman, C.K. (2008): *Narrative Methods for the Human Sciences.* Sage, Los Angeles and London.

Rüsen, Jörg (1999): A történelem retorikája. In: Thomka Beáta (szerk): *Narratívák 3. A kultúra narratívái.* Kijárat Kiadó, Budapest. 39-50.

Szabolcs Éva (2016): Narratíva és pedagógiatörténet. In: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére.* ELTE Eörvös Kiadó, Budapest. 79-83.

Takács Zsuzsanna Mária (2014): *Falusi néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplóik tükrében.* Doktori (PhD) értekezés, Pécs. `http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14687/takacs-zsuzsanna-maria-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y` Utolsó letöltés: 2017.05.26.

White, Hayden (1975): *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe.* The Johns Hopkins University Perss, Baltimore § London.

White, Hayden (1984): The question of narrative in contemporary historical theory. `https://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/jbell/white.pdf` Utolsó letöltés: 2016.06.06.

White, Hayden (1996): *A narrativitás szerepe a valóság reprezentációjában*. Fordította: Deák Ágnes. Aetas/I. `http://www.aetas.hu/1996_1/white.htm` Utolsó letöltés: 2018.02.23.

Pedagógiatörténeti Szemle • 5. évf. 1–2. sz. 66–69. o. • 2019

„Harmadik út?” Esély az együttműködésre

Pelesz Nelli

EKE Neveléstudományi Doktori Iskola
SZTE Neveléstörténeti Kutatócsoport

Fizel Natasa: *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947)*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2018.

A hazai professziókutatások napjainkra már kiterjedt szakirodalommal, széles körben ismert és érvényes eredményekkel bírnak, sőt bizonyos területeken a nemzetközi tudományos diskurzus egyenrangú és aktív formálóiként lépnek fel. Hosszú út vezetett azonban idáig, a jelen idillinek tűnő képe pedig korántsem teljes. A professzionalizációs folyamatok speciálisan a magyar viszonyokra alkalmazott, beható és szakszerű vizsgálata sokáig váratott magára, ám örvendetes tény, hogy a 2000-es évek óta mára már változatlanul bővülő és új szempontokat felmutatni képes multidiszciplináris megközelítésről beszélhetünk. Az alapvetően szociológiai kiindulású, a szakmák kialakulását, fejlődését és változásait nemegyszer történeti szempontok szerint elemző kutatások természetesen minden professzió szempontjából fontos eredményeket képesek felmutatni, de bátran állíthatjuk, sehol sem olyan fontosakat, mint a pedagógusprofesszió esetében.

A neveléstudományi kutatások olyan szegmense ez, amely nagy, ha nem a legnagyobb hatással lehet a még mindig csak hőn áhított erőteljes szakmai identitás, autonómián és szakértelmen alapuló, releváns tudományos alapokon megfogalmazott öndefiníció megalkotására. A neveléstudomány napjainkban is helyét kereső, képlékeny önmeghatározása éppúgy, mint a praxist szem előtt tartó, ugyanakkor értelmiségi hivatásként definiált pedagógusszakma megítélése különösképpen rászorul azokra a hiánypótló kutatásokra, amelyek közelebb hozzák a fenti égető kérdések érdemi megválaszolásának lehetőségéhez. Fizel Natasa könyve éppen ilyen. Gazdag adatbázisból kiindulva, magas szinten, tudományos igénnyel, multidiszciplináris elméleti és módszertani megközelítéssel, kifejezetten unikális témában mutat fel olyan jelentős és hiánypótló eredményeket, melyekre mint erős tartóoszlopokra építhető a tanári hivatásról alkotott képzetek összetett koncepciója.

A kötet témája a polgári iskolai tanárképzés történetének bemutatása, de nem akárhogyan. A szerző szavaival: „Munkámban arra törekedtem, hogy bemutassam azt a *folyamat*ot (k.t.), amely során az 1868-ban életre hívott polgári iskola képzés nélküli, a tanítói végzettségre egyetlen képesítő vizsgával ráépülő »polgári iskolai tanítóképzése« 1928 és 1947 között egy tanítói oklevélre vagy

érettségi vizsgára épülő, négy szakcsoportos, négy évfolyamos, alap- és képesítő vizsgával, gyakorló tanításokkal, kötelező egyetemi áthallgatással kiegészített főiskolai képzéssé vált, a polgári iskolai tanárság pedig presztízsében és tudásában a középiskolai tanársághoz közeli *professzióvá* (k.t.)" (*Fizel*, 2018. 9. o.). Valóban, a szerző ígéretéhez híven képes ábrázolni a *professzióvá válás folyamatát*, az elsősorban a szűkebben vett, leginkább a neveléstörténeti érdeklődés számára jelentős képzéstörténeti tényeket ugyanis olyan módon fűzi fel, amely rámutat a téma – összetevőinek sokirányú összefüggései nyomán – folyamatjellegére, valamint képes megragadni és mindvégig következetesen alkalmazni a professzionalizációt, mint mindent átfogó kutatási szempontot, kitágítva ezzel az eredmények felhasználási horizontját.

A kötet első szakasza a kutatás módszereit mutatja be. A nagyszámú primer forrás és kiterjedt szakirodalom feldolgozása tradicionális forráselemzéssel történt. A vállalkozás nagyságát jól érzékelteti, hogy a munka nem nélkülözhette a jogszabályok, statisztikák, levelek, iskolai jegyzőkönyvek, tanrendek, sajtóanyagok és nem utolsósorban a több ezer hallgatói anyakönyv részletes áttekintését. Az adatok kvalitatív értékelése mellett a kvantitatív elemzés olyan új háttérváltozók mentén vizsgálja a kutatás tárgyát (pl. foglalkozási ágak, áthallgatás), amelyek addig nem szerepeltek a hasonló természetű kutatásokban. A módszertani bevezetést részletes és alapos elméleti keretezés követi. A professzionalizáció fogalmának, mibenlétének, nemzetközi és magyar kutatástörténetének áttekintése olyan alapvetést mutat be, ami egyrészt a kötet szorosabban vett témájának értelmezéséhez elengedhetetlen, másrészt azonban önmagában is megállja a helyét, a témában kevésbé tájékozott olvasó is érdemi eligazítást nyer. A professziódiskurzus különböző modelljeit bemutatva sikerrel választja ki azokat, amelyek alkalmasak lehetnek a polgári iskolai tanárság mint szakmai közösség kialakulásának és fejlődésének leírására.

A kötet következő szakasza a tág keretek után immár a szűkebb fókuszra koncentrál: a polgári iskolára. A szakirodalmi előzmények minden igényt kielégítő és kimerítő tárgyalását követi az iskolatípus bemutatása. A külföldi előzmények (Francke pedagógiája, filantropizmus, francia, német előképek stb.) után a magyar fejlődést tanulmányozza, különös tekintettel a polgári iskola útkeresésére a magyar közoktatás rendszerében, a „közoktatás-szakoktatás, illetve a középfokú iskola-középiskola mezsgyéjén" (*Fizel*, 2018. 47. o.). Az útkeresés viszonylag sokáig tartott, az 1868. évi indulástól számítva évtizedek teltek el, mire a két világháború közötti időszakra végül „szervezete, tanterve, tanárképzése stabilizálódott" (*Fizel*, 2018. 54. o.), nyugodtan mondhatjuk, virágzásának korszakába lépett, hogy megvalósítsa az akkor elvárt valláserkölcsi, nemzeti szellemű és gyakorlati irányú nevelést. A szerző részletesen górcső alá veszi az iskolatípus társadalmi bázisát, számos adatgazdag és látványos diagrammal érzékeltetve – melyek egyébként a mű egészét jellemzik – a polgárság dominanciáját, amely azonban fokozatosan szélesedett és kiegészült más, leginkább kispolgári rétegek részvételével.

A polgári iskola tanulmányozása után kerül a középpontba a sajátos, „harmadik utat” bejáró polgári iskolai tanárság. Ahogyan az iskolatípus kereste helyét a középiskolák vagy középfokú iskolák, az általános vagy szakmai képzést nyújtó intézmények között, úgy keresték helyüket tanáraik is az elemi iskolai tanítók és a középiskolai tanárok között, éppen ezért szakmásodásuk illetve professzionalizációjuk sem írható le az előbbi két kategória alapján, hanem önálló értelmezést igényel. A szerző a folyamat specialitását Harold L. Wilensky és Andrew Abbott elméleteinek felhasználásával képes érzékeltetni: a polgári iskolai tanárság professzionalizációját jellemző folyamatot egyfajta hivatássá fejlődési folyamatként ragadja meg, amely többé-kevésbé jól elkülöníthető, egymásra épülő szakaszokra bontható, az egyes szakaszok eléréséhez pedig mindig adott „lépcsőfokok” vezetnek.

A polgári iskolai tanárság esetében a kiindulást az 1868-tól 1918-ig terjedő szakmásodási szakasz jelenti, amely azonban már magában hordozta a továbblépés lehetőségét rejtő jegyeket, pl. a főfoglalkozásként való megjelenést, az egyesület létrejöttét, szakmai konfliktusok vagy a felsőfokú szakképzés kialakulását. Az első világháború lezárását követő évtized már a szemiprofesszióé, olyan szakasz ez, amelyben, mintegy alárendeltebb státuszban ugyan, de már professzióként képes fellépni és meghatározni önmagát a szakmai közösség. Komoly fegyverténynek bizonyult a tanári cím elnyerése, de a viták ennek ellenére nem csillapodtak. A szerző szemléletesen ismerteti a szakasz főbb mérföldköveihez vezető utat, az immár felsőfokú képzés fejlődését, a konfliktusokat, a különböző, egymásnak feszülő véleményeket, a szakmán belüli és rokon szakmákkal folytatott küzdelmek időszakát, amely azonban korántsem volt eredménytelen: 1928-ban Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter a Paedagogiumot és az Erzsébet Nőiskola főiskolai tagozatát (gyakorlatilag a pedagógusképző intézményeket) összevonta és Szegedre helyezte, a tanárképzést pedig a Ferenc József Tudományegyetemmel összekapcsolta. A dokumentumok tanúsága szerint részben azért tette ezt, hogy a bölcsészeti és a természettudományi kar hallgatói létszámát növelje azáltal, hogy az egyetemmel történő kooperáció részeként minden főiskolás rendkívüli hallgatóként egyik szaktárgyából az egyetemen is hallgatott előadásokat. A polgári iskolai tanárjelöltek egyetemi képzésben való részvétele lehetővé tette a teljes, valódi professzióvá válás útján való továbbhaladást, amely ugyanakkor nem volt zökkenőmentes. A mű nem hallgatja el a főiskolások citromsárga indexszel jelzett, sokak által megbélyegzőnek érzett hátrányos egyetemi megkülönböztetését, ugyanakkor kiemeli az új koncepció előremutató elemeit, valamint Dolch Erzsébet karrierútjának bemutatásával a nőnevelésben mutatkozó egyéni utakat is.

1928 után a polgári iskolai tanárképzés helyzete rendeződött, a képzés időtartama és színvonala emelkedett csakúgy, mint presztízse, a szakmai-etikai normák is megerősödtek. A folyamat nem értelmezhető egyetemtörténeti kitekintés nélkül: a szerző külön fejezetet szentel a felekezeti alapon szerveződő párhuzamos tanszékek tárgyalásának. A női szerzetesrendek pedagóguskép-

zésben részt vevő hallgatóira tekintettel, ezzel együtt a protestáns professzorok és katolikus intézetvezetők egymás melletti tevékenységét biztosítandó, I. és II. számú, ún. párhuzamos tanszékeket létesítettek. Klebelsberg a hallgatói létszámok növelésére, egyetempolitikai meggondolásokra hivatkozott az intézkedés meghozatalakor, a felekezeti elfogultságot kategorikusan visszautasította. A kezdeti vitás körülmények ellenére a főiskola és az egyetem kapcsolata alapvetően gyümölcsözőnek értékelhető, a tanárképzősök szempontjából különösen, akik így lehetőséget kaptak a szaktárgyuk szerinti tudományos elmélyülésre. A harmincas évekbeli adatok azonban azt igazolják, a szaktudományos kurzusokon túl előszeretettel vettek fel filozófiai, pedagógiai vagy pszichológiai kurzusokat is. Mindezt feltehetően azért, mert nem elégedtek meg a főiskola nyújtotta lehetőségekkel, „Mert tanárnak készültek. A szaktudományukban járatos tanárnak. Profi pedagógusnak, a professzionalizáció legmagasabb szintjén" (*Fizel*, 2018. 163. o.).

A kötet tekintélyes, adatgazdag melléklettel zárul. A szerző demográfiai adatokat, társadalmi, felekezeti, regionális szempont szerinti megoszlásban, valamint az egyetemen hallgatott tárgyakkal kapcsolatos jellemzőket is közreadja, úgymint témák, oktatók, eredmények stb. Mindezzel korábban nem tapasztalt módon járul hozzá a főiskolai hallgatók áthallgatásának megismeréséhez, illetve az intézményi együttműködés értelmezéséhez.

A mű elérte a bevezetésben megfogalmazott célját: igazolja a hipotézist, mely szerint a polgári iskolai tanárság szakaszokra bontható, modellezhető, a teljes professzionalizáció jegyeit mutató folyamaton ment keresztül sajátos, harmadik utas verziót produkálva. Teszi mindezt meggyőző, bizonyítékokon alapuló érvrendszer felvázolásával és logikus kifejtésével, gördülékeny stílusban, az olvasást és értelmezést megkönnyítő táblázatokkal és diagramokkal bőségesen kiegészítve. A szép kiállítású kötet eredményei tanúbizonyságot tesznek a szerző mind a neveléstudományban, mind a praktikumban részt vevő pedagógusok hétköznapjaiban ma is zajló identitáskereső folyamat értő és érző támogatásáról, valamint az egész tanárképzés, de különösen a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara iránti, példamutató szakmai és emberi elkötelezettségéről.